

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**CARLOS ARTUR DE CARVALHO ARÊAS**

**A IDENTIDADE ORGANIZACIONAL DOS CENTROS  
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA FRENTE ÀS  
MUDANÇAS RECENTES NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

**Carlos Artur de Carvalho Arêas**

**A IDENTIDADE ORGANIZACIONAL DOS CENTROS  
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA FRENTE ÀS  
MUDANÇAS RECENTES NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do título de Mestre em Administração.  
Universidade Federal de Santa Catarina.  
Curso de Pós-Graduação em Administração.  
Área de concentração em Políticas e Gestão  
Institucional.

Orientador: José Nilson Reinert

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

A679i Arêas, Carlos Artur de Carvalho

A identidade organizacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica frente às mudanças recentes no cenário educacional / Carlos Artur de Carvalho Arêas ; orientador José Nilson Reinert. – Florianópolis, 2005.

212f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2005.

Inclui bibliografia

1. Identidade organizacional. 2. Ensino profissional. 3. Centros Federais de Educação Tecnológica. 4. Ensino técnico. I. Carvalho, Carlos Artur. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDU: 658.5

*Catálogo na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071*

**Carlos Artur de Carvalho Arêas**

**A IDENTIDADE ORGANIZACIONAL DOS CENTROS  
FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA FRENTE ÀS  
MUDANÇAS RECENTES NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Grau de Mestre em Administração na área de concentração em Políticas e Gestão Institucional do Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovada, em sua forma final, em 28 de março de 2005.

---

Prof. Dr. José Nilson Reinert  
Coordenador do Curso

Apresentada à Comissão Examinadora composta pelos professores:

---

Prof. Dr. José Nilson Reinert  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. César Godoy Vieira  
Universidad Autónoma de Asunción

## **AGRADECIMENTOS**

A minha namorada, pela ajuda e inspiração.

Aos irmãos conquistados durante a vida, vínculos que nunca se quebrarão.

Aos velhos amigos, por deixarem sempre evidente que estão dispostos a ajudar incondicionalmente, e aos novos amigos, dos últimos dois anos, por terem ajudado a tornar esse período tão rico e divertido.

Aos professores do CPGA, inclusive muitos que não me deram aulas, e em especial a meu orientador, pela condução de meu aprendizado.

Aos funcionários do CPGA, pela atenção dedicada.

A todos que compõem as diversas comunidades da Universidade Federal de Santa Catarina, que me mostraram que devemos nos dedicar a uma ciência isenta. A todos que me mostraram que a ciência deve ser isenta, mas nós não. Dentro do rigor científico, neste estudo também estão meus valores, crenças e sonhos.

**“Também tive as alegrias de criar e fruir para aplacar minha insaciável vontade de saber e beleza. Tudo somado é mais que mereço, diria, se fosse modesto. Não digo, não. Espero, no fundo do peito, fazer e fruir coisas maiores e melhores” ...**

**...“Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que me comovem. Elas são muitas, demais ... Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que venceram nessas batalhas”.**

Darcy Ribeiro

## RESUMO

ARÊAS, Carlos Artur de Carvalho. **A identidade organizacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica frente às mudanças recentes no cenário educacional.** 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

Orientador: José Nilson Reinert

Defesa: 28/02/05

Os Centros Federais de Educação Tecnológica, instituições de educação profissional, vêm enfrentando recentemente novas oportunidades e impasses em decorrência da legislação vigente, aliada às transformações no mundo do trabalho, principalmente pela progressiva abrangência de novos níveis e modalidades de ensino (em especial o nível superior). Este estudo trata da identidade organizacional da rede de CEFET's, ou da proximidade entre as identidades de cada unidade, e suas relações com a cultura e imagem, particularmente relevantes em períodos de mudança. A relevância deste trabalho está no auxílio à tentativa dos CEFET's de integrar as soluções locais à irradiação de modelos nacionais. O objetivo do estudo é caracterizar a identidade organizacional dos CEFET's, e secundariamente, verificar como estas escolas e seus dirigentes absorveram as atribuições legais, e determinam seus espaços no cenário educacional. A pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória, predominantemente qualitativa, utilizando análise de conteúdo. As dimensões abordadas foram: estrutura; oferta de vagas por nível de ensino; informações ligadas à identidade organizacional, constantes nos *sites* dos CEFET's e na percepção de seus dirigentes. A descrição da identidade organizacional a partir do que é central, distintivo e duradouro, a disposição conjunta em atender às atribuições legais, demandas sociais e de setores econômicos, e a possibilidade de criação de um modelo de avaliação institucional, estreitamente ligado à dinâmica do processo de construção da identidade, apresentam-se como conclusões.

Palavras chave: Identidade organizacional, educação profissional, Centros Federais de Educação Tecnológica.

## ABSTRACT

ARÊAS, Carlos Artur de Carvalho. **A identidade organizacional dos Centros Federais de Educação Tecnológica frente às mudanças recentes no cenário educacional.** 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

Orientador: José Nilson Reinert

Defesa: 28/02/05

The Technological Education Federal Centers, vocational education centers have facing new opportunities and challenges in recent times due to regulations associated with transformations occurring at the working place and mainly to progressively complex levels of complexity and fields of expertise (at college level chiefly). This study deals with the functional identity of the TEFC's or the likelihood of neighboring units and their relationship with culture and image, very important in times of change.

The relevancy of this work is at trying to help the TEFC's to integrate local solutions to the spread of national models. The objective of the work is characterize TEFC's organizational identity, and secondarily verify how these schools and their officials absorb legal attributions and place themselves at the educational scenario. This research is seemed as descriptive and exploratory, predominantly qualitative, utilizing content analysis. Dimensions approached were: structure, vacancy offer per educational level, information linked to organizational identity, as presented in their sites and in their officials perceptions.

The organizational identity description taken from what is central, distinctive and lasting, the collective willingness to fulfill legal attributions, social demands and economy sectors, and the possibility of institutional evaluation model building, strictly linked to construction of identity dynamic process, are presented as conclusions.

Key-words: Organizational Identity, Vocational education, Technological Education Federal Centers.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Dimensão do objeto focal .....	43
<b>Figura 02</b> – Dimensão da definição de identidade .....	43
<b>Figura 03</b> - Como os ‘I’ e ‘me’ organizacionais são construídos no processo da dinâmica da identidade organizacional .....	53
<b>Figura 04</b> – Modelo do processo da interdependência identidade-imagem .....	67
<b>Figura 05</b> – Modelo da dinâmica da identidade organizacional .....	72
<b>Figura 06</b> – Potencial disfunção de narcisismo na dinâmica da identidade organizacional .....	88
<b>Figura 07</b> - Potencial disfunção de hiper-adaptabilidade na dinâmica da identidade organizacional .....	89
<b>Figura 08</b> – Quadro conceitual dos estudos de identidade .....	92
<b>Figura 09</b> – Distribuição pelo território nacional das instituições ligadas a SETEC .....	97
<b>Figura 10</b> – Compartilhamento das categorias de análise que caracterizam a identidade ....	171
<b>Figura 11</b> – Compartilhamento das dimensões da identidade organizacional .....	171
<b>Figura 12</b> – Compartilhamento da identidade organizacional .....	172

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Formas de Imagem Organizacional .....	34
<b>Quadro 02</b> – Distinções entre níveis de estudo da identidade .....	62
<b>Quadro 03</b> – Quatro diferenças hierárquicas na identidade organizacional .....	79
<b>Quadro 04</b> – Categorias de análise .....	135
<b>Quadro 05</b> – Ocorrência das unidades de registros das categorias de análise – dados dos <i>sites</i> .....	152
<b>Quadro 06</b> - Ocorrência das unidades de registros das categorias de análise – questionários .....	159
<b>Quadro 07</b> – Caracterização da identidade organizacional .....	170

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Evolução do total de matrículas novas .....	143
<b>Gráfico 02</b> – Evolução da distribuição de matrículas novas por nível de ensino .....	144
<b>Gráfico03</b> - Evolução de matrículas novas por nível de ensino .....	145
<b>Gráfico 04</b> – Evolução das taxas de variação de vagas novas ofertadas por nível de ensino .....	146
<b>Gráfico 05</b> – Distribuição de frequências relativas ao percentual de vagas para o ensino médio .....	147
<b>Gráfico 06</b> – Distribuição de frequências relativas ao percentual de vagas para o ensino técnico .....	148
<b>Gráfico 07</b> – Distribuição de frequências relativas ao percentual de vagas para o ensino tecnológico .....	149
<b>Gráfico 08</b> – Distribuição de frequências relativas ao percentual de vagas para as licenciaturas .....	149
<b>Gráfico 09</b> – Evolução dos níveis de ensino ofertados .....	150
<b>Gráfico 10</b> – Análise de frequências das unidades de registro .....	153
<b>Gráfico 11</b> – Análise de presença das categorias de análise .....	154
<b>Gráfico 12</b> – Análise relativa de presença das categorias de análise .....	155
<b>Gráfico 13</b> – Categorias de análise mais citadas por escola .....	156
<b>Gráfico 14</b> - Análise de frequência das unidades de registro – questionários .....	160
<b>Gráfico 15</b> - Análise relativa de presença das categorias de análise – questionários .....	161
<b>Gráfico 16</b> - Análise relativa de presença das categorias de análise para a primeira questão do questionário .....	162

<b>Gráfico 17</b> - Análise relativa de presença das categorias de análise para a segunda questão do questionário .....	163
<b>Gráfico 18</b> - Análise relativa de presença das categorias de análise para a terceira questão do questionário .....	164
<b>Gráfico 19</b> - Análise relativa de presença das categorias de análise para a quarta questão do questionário.....	165
<b>Gráfico 20</b> - Análise relativa de presença das categorias de análise para a quinta questão do questionário .....	166
<b>Gráfico 21</b> – Distribuição das vagas pelos níveis/modalidades de ensino – questionários ..	167
<b>Gráfico 22</b> - Análise relativa de presença das categorias de análise para a sétima questão do questionário .....	168

# SUMÁRIO

## **1 INTRODUÇÃO** **15**

1.1 OBJETIVOS .....	24
1.1.1 GERAL .....	24
1.1.2 ESPECÍFICOS .....	24
1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	25
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	26

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA** **28**

2.1 IDENTIDADE .....	28
2.1.1 CULTURA E IMAGEM .....	28
2.1.1.1 CULTURA .....	28
2.1.1.2 IMAGEM .....	31
2.1.2 IDENTIDADE: CONCEITOS E VARIAÇÕES .....	35
2.1.2.1 IDENTIDADE PESSOAL .....	44
2.1.2.2 IDENTIDADE SOCIAL .....	45
2.1.2.3 IDENTIDADE NO TRABALHO .....	48
2.1.3 TEORIA DE MEAD E SUA GENERALIZAÇÃO .....	49
2.1.4 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL .....	53
2.1.4.1 IDENTIDADE ÚNICA OU MÚLTIPLA .....	57
2.1.4.2 A NATUREZA TEMPORÁRIA DA IDENTIDADE ORGANIZACIONAL .....	60
2.1.5 OS NÍVEIS DE ESTUDO DA IDENTIDADE E SUAS CORRELAÇÕES .....	62
2.1.6 CULTURA E IDENTIDADE .....	64

2.1.7 IMAGEM E IDENTIDADE .....	65
2.1.8 CULTURA, IMAGEM E IDENTIDADE .....	69
2.1.8.1 MIRRORING .....	72
2.1.8.2 REFLECTING .....	73
2.1.8.3 EXPRESSING .....	74
2.1.8.4 IMPRESSING .....	75
2.1.9 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL, PODER, HIERARQUIA, CONTRACULTURA E GERENCIAMENTO DA CULTURA .....	76
2.1.10 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL, MUDANÇA E RESISTÊNCIA À MUDANÇA .....	81
2.1.11 DISFUNÇÕES NA DINÂMICA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ORGANIZACIONAL .....	86
2.1.11.1 NARCISISMO .....	87
2.1.11.2 HIPER ADAPTABILIDADE .....	89
2.1.12 DIFERENTES ABORDAGENS NO ESTUDO DA IDENTIDADE .....	91
2.2 CENÁRIO EDUCACIONAL .....	95
2.2.1 A REDE DE CEFET'S .....	95
2.2.2 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL .....	98
2.2.3 SURGIMENTO DA ESCOLA DO TRABALHO.....	106
2.2.4 O ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONAL NO BRASIL .....	109
2.2.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A REFORMA DOS ANOS 90 .....	113
2.2.6 A IDENTIDADE ORGANIZACIONAL E O CENÁRIO EDUCACIONAL ATUAL DOS CEFET'S .....	119
2.2.7 DEMANDAS DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO .....	120

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS** **126**

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	126
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA, AMOSTRA E PERÍODO DA PESQUISA .....	128

3.3 TÉCNICAS DE LEVANTAMENTO DE DADOS E INFORMAÇÕES .....	129
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES .....	130
3.5 QUESTÕES DE PESQUISA .....	131
3.6 INTERPRETAÇÃO DOS TERMOS E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	132
3.6.1 DEFINIÇÕES CONSTITUTIVAS DOS TERMOS SIGNIFICATIVOS PARA O ESTUDO .....	132
3.6.2 DEFINIÇÕES OPERACIONAIS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	134
3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	138
 <b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>140</b>
4.1 ESTRUTURA .....	140
4.2 OFERTA DE VAGAS .....	142
4.3 MISSÃO, VISÃO E OBJETIVOS .....	151
4.4 QUESTIONÁRIOS PARA OS DIRIGENTES .....	158
 <b>5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>169</b>
5.1 RECOMENDAÇÃO DE NOVOS ESTUDOS .....	179
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>181</b>
 <b>APÊNDICES</b> .....	<b>186</b>
 <b>ANEXOS</b> .....	<b>189</b>





## 1 INTRODUÇÃO

A educação tecnológica no Brasil tem uma história de quase um século, refletindo, de alguma forma, a evolução técnico-industrial e sócio-econômica da nação. Nesse cenário se destaca a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir de 1978, mas em maior quantidade a partir de meados da década de 90. A partir da mudança da denominação e de suas atribuições, tais instituições sofreram profundas mudanças em seus projetos político-pedagógicos, principalmente ao abraçar diferentes níveis educacionais.

Segundo Soares (1999) a palavra de ordem no campo da educação se tornou a qualificação profissional, no contexto do enfrentamento dos problemas de exclusão social e desemprego, que com a globalização e abertura da economia assolam nossa sociedade, e nesse cenário, os Centros Federais de Educação Tecnológica poderiam realizar papel central no movimento que enfatiza a aquisição de saberes científicos e tecnológicos como política estratégica de inclusão social e na atividade produtiva, de forma crítica e consciente, porém, a complexa situação por que passam essas escolas, assim como todo o sistema público de ensino no país, gerou preocupações.

Para Soares (1999) tais escolas consistem uma rede diferenciada de ensino público, e seu padrão de qualidade se insere na perspectiva de construção de uma educação unitária, ideal presente nas lutas políticas dos trabalhadores, porém, após sucessivas reformas educacionais, elas passaram a atender cada vez mais à classe média. Apesar dessa elitização, seu redirecionamento para os filhos da classe trabalhadora e os trabalhadores adultos não deveria passar pela desorganização da experiência pedagógica e o patrimônio acumulado, até porque, a demanda atual por perfis profissionais, fundamentados em uma boa formação geral

e técnica, tem um ótimo ponto de partida no modelo desenvolvido pelas Escolas Técnicas ao longo dos anos, devendo apenas ser aprimorado e democratizado.

A reforma da educação profissional, como parte de reforma da educação brasileira, foi consubstanciada a partir do Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; da Portaria nº 646/97, que regulamenta a implantação do Decreto na Rede Federal; da Resolução CNE/CEB nº 04/99 e Parecer nº 16/99, que trazem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos técnicos de nível médio. Como produto da legislação pode-se destacar: a extinção dos cursos regulares integrados, que disponibilizavam simultaneamente a conclusão do segundo grau e formação profissional; o ensino técnico passou a ser oferecido como pós-médio ou concomitante ao ensino médio, mas com matrículas e diplomação independentes; as escolas passaram a oferecer o ensino médio tradicional, mas com margem para uma parcela diversificada a ser instituída pela instituição; todos os cursos técnicos foram reestruturados em função das diretrizes curriculares nacionais, agrupados por áreas, pedagogicamente pautados em competências e com estruturas modularizadas; a obrigatoriedade de se oferecer educação profissional de nível básico, modalidade não formal da educação; a oferta de cursos de nível superior de tecnologia e de licenciaturas, com crescimento acentuado, a partir da autonomia dos CEFET's para suas criações; cursos de graduação e pós-graduação estão sendo criados nestas instituições.

A partir disto, as instituições federais de educação tecnológica iniciaram um modelo pedagógico pautado no desenvolvimento de competências, que consolidou toda a reestruturação dos cursos oferecidos.

Em julho de 2004, o Decreto 5.154, volta a permitir a articulação entre ensino médio e ensino técnico, a partir de 2005, por várias alternativas, sendo a principal delas a integração entre ambos, que resgata a chance dos estudantes saírem desta fase do ensino já com

qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho. A possibilidade de frequentar os dois cursos ao mesmo tempo, na mesma estrutura curricular e na mesma escola, facilita e agiliza a formação profissional. Desta feita, o modelo não é impositivo ou rígido, deixando a cargo das instituições de ensino e dos estudantes, a escolha do caminho mais adequado para a sua realidade, seguindo os modelos que já existiam ou apostando na nova alternativa. Cada escola decidirá se quer unir ou manter separado o ensino médio e o ensino técnico de nível médio. E cada estudante decidirá se quer fazer só o ensino médio ou se quer seguir uma das outras três opções de articulação do ensino médio ao ensino técnico de nível médio: na mesma escola e com a mesma grade curricular, em escolas diferentes e em grades diferentes ou, então, após a sua formação média.

A integração do ensino médio com o ensino técnico resgata um modelo que já existia no país, e que foi extinto em 1997 pelo decreto 2.208, contrariando a recém-criada LDB de 1996, que assegurava que o ensino médio poderia preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas. As profundas mudanças nos currículos e modalidades de cursos oferecidos após o Decreto 2.208 geraram debates e construções de alternativas comuns a todos os CEFET's, o que deve se repetir a partir desta nova possibilidade.

O Decreto 5.154 afirma que a articulação entre o ensino médio e técnico de nível médio deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, as normas dos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição, segundo o seu projeto pedagógico. Além disso, estipula que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas em três níveis: 1. formação inicial e continuada de trabalhadores; 2. educação profissional de nível médio; 3. educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores deverão estar articulados com cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. Após a

conclusão destes cursos, os trabalhadores farão jus a certificação de formação inicial ou continuada.

Uma das mais significativas mudanças geradas pelo Decreto 5.154 é a possibilidade de certificação gradativa, pela progressividade e cumulatividade na formação e na certificação do estudante, que poderá aproveitar sua qualificação inicial, complementando-a com cursos técnicos de nível médio e de graduação, desde que estes tenham sido organizados dentro de itinerários formativos específicos, com possibilidade de saídas intermediárias.

Ainda em julho de 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica recebe nova estrutura, pelo Decreto 5.159, passando a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Na nova organização, a secretaria apresenta dois departamentos: o de Políticas de Articulação Institucional e o de Desenvolvimento e Programas Especiais. Com isso, a definição das políticas do ensino médio passa a ser de competência da Secretaria de Educação Básica. À nova secretaria, cabem as competências: implementar a política de educação profissional, fortalecer as escolas da rede federal de educação tecnológica, realizar pesquisas e estudos de políticas estratégicas, desenvolver novos modelos de gestão e parcerias entre instituições públicas e privadas, reconhecer e credenciar os centros de educação profissional, dentre outras.

A SETEC propõe a articulação com outros ministérios e instituições para otimizar recursos do governo federal para a área, sendo uma das prioridades, os projetos destinados a promover a inclusão social e formar mão-de-obra qualificada, em consonância com as necessidades apontadas em programas de desenvolvimento regionais. Segundo o secretário, a missão da nova secretaria é expandir a educação profissional de maneira a atender às necessidades de formação do trabalhador e ampliar o acesso às novas tecnologias.

Os decretos assinados em setembro e outubro de 2004 assumem os CEFET's como instituições especializadas em educação tecnológica, que devem atuar em diferentes níveis e

modalidades de ensino, incluindo graduação e pós-graduação, realizar pesquisa, e se articular como setor produtivo, confirmando sua natureza local e regional. A legislação publicada em 2004 também estabelece a base da estrutura organizacional dessas instituições e versam sobre a autonomia dos mesmos na criação de cursos e outras possíveis atribuições de autonomia, relacionadas à autonomia universitária. A identificação dos CEFET's como instituições de ensino superior, e o estabelecimento dos limites para suas fundações de apoio atuarem no processo de gerenciamento e financiamento de ações, dando-lhes ainda, acesso a fundos setoriais de pesquisa e fomento à pós-graduação, completam os aspectos mais relevantes da legislação recentemente apresentada.

A mudança nas características básicas, objetivos, as impossibilidades e posterior flexibilidade na construção de cursos, e, principalmente, a absorção da educação em nível superior, de cursos de graduação e pós-graduação, e atividades de pesquisa, alteraram sobremaneira as percepções sobre a identidade dos CEFET's.

Compõem a SETEC os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) com suas Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED), as Escolas Técnicas Federais (ETF), e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) com suas unidades descentralizadas. A secretaria abriga 34 CEFET's com 37 UNED's, 1 ETF, e 36 EAF's com 1 UNED.

Manfredi (2002) afirma que a reforma do ensino médio e profissional, promulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, está desencadeando transformações estruturais no sistema escolar brasileiro, induzidas por uma política de Educação Profissional que possibilitou a entrada de novos protagonistas no cenário. Esta reordenação institucional, prossegue a autora, implica em rupturas, tensões e desafios no campo educacional, devendo ser iluminado pelo entendimento histórico-crítico das relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização.

Soma-se a toda mudança na legislação e nas instituições, as transformações no mundo do trabalho. Segundo Bianchetti (2001), de uma tecnologia de base física, que exigia de trabalhadores destrezas e habilidades treináveis ao longo da vida, passa-se a uma nova e desafiadora situação, em que a demanda se dirige a qualificações mentais e à capacidade de abstração, tudo isso em um período de transformação muito reduzido. Assim, neste novo contexto, pessoas e instituições, com destaque para as escolas, são conduzidas, conscientemente ou compulsoriamente, para manterem-se coetâneas a seu tempo, a analisar e revisar formas e métodos de atuação, já que a experiência, a formação ou treinamento pontuais, deixam de ser critério de qualificação, dando lugar a novas demandas relacionadas à novas atitudes, condutas e habilidades cognitivas, que guardam pouca semelhança com exigências tidas como imprescindíveis até bem pouco tempo.

Para Kuenzer (2002) os princípios pedagógicos que têm orientado os processos de construção do conhecimento, impulsionados pelas novas formas de organização e gestão do trabalho, no contexto das novas tecnologias, têm permitido alguns avanços na direção de uma perspectiva pedagógica socialista, comprometida com a emancipação humana. Porém, acrescenta, deve-se reconhecer que a pedagogia das competências surge como demanda do capitalismo, apenas apropriando-se de categorias cuja análise se limitava a autores socialistas, clássicos e contemporâneos, como a politécnica, transdisciplinaridade, integração entre teoria e prática, relações entre parte e todo, entre o lógico e o histórico. Kuenzer (2002) afirma ainda que, para se progredir na construção teórico-prática, será preciso se estabelecer os limites da pedagogia por competências, no espaço da contradição e dualidade, originadas a partir de políticas e propostas pedagógicas que realmente passaram a atender os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização, mas que surgiram sob a demanda do próprio capital, não podendo, portanto, apresentar-se como um discurso pedagógico

homogenizador, já que as radicais diferenças entre os interesses e necessidades do capital e trabalho permanecem.

Bianchetti (2001) destaca a passagem da discussão do conceito de qualificação para o de competências, no contexto das definições das relações entre os conhecimentos dos trabalhadores e a capacidade destes de desincumbir-se de suas tarefas. Para o autor, o conceito de qualificação é marcado por uma construção histórica, enquanto a noção de competência é imprecisa, por exemplo, pela falta de relação entre diploma e posto de trabalho, e entre posto de trabalho e remuneração. Seguindo o modelo de competências, o trabalhador qualificado passa a ser definido também por aspectos relacionados ao comportamento, atitudes e posturas, onde a construção das carreiras, individualmente e não coletivamente, passam a ser regidas mais pelo uso do conhecimento e a capacidade de operacionalizá-lo para identificar e solucionar problemas, que pelo conhecimento, formal ou tácito, em si. Para Bianchetti (2001), o modelo de competências empobrece a noção de qualificação, altera o papel da escola, mas ainda assim não é um modelo passageiro.

Segundo Cardoso (1995) a educação tecnológica não tem por objetivo apenas preencher o espaço entre a escola e a indústria. Num sentido mais amplo, ultrapassa os limites do ensino tradicionalmente chamado de técnico, ao integrar o saber e o fazer, e, simultaneamente, a promoção de uma reflexão crítica sobre o significado destas ações na sociedade atual, onde novos valores estão inseridos. Nesse contexto, a educação pretendida pelos CEFET's não se restringe à formação profissional, mas contribui para o desenvolvimento do cidadão, em face à importância da iniciação à ciência e à técnica, da valorização do trabalho e do desenvolvimento de pessoas capazes de utilizar a tecnologia em benefício da sociedade. Assume-se assim o papel de se responder aos novos desafios sociais e a proposta de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Manfredi (2002) afirma que as relações entre trabalho, escola, emprego e profissão, são complexas, e exigem um esforço de compreensão profundo, mas ainda predominam visões estereotipadas e reducionistas de relações e processos históricos envolvendo escola, trabalho, escolaridade e profissionalização, sendo a escola muitas vezes posicionada entre extremos: de um lado subestimadas em confronto com a supervalorização da experiência, de outro, superestimada como veículo de formação profissional e ingresso no mercado.

Para Bianchetti (2001), a questão principal a se investigar é a descoberta do tempo-espaço de cada instituição a fim de que a escola não se isole, encastelando-se em uma virtual neutralidade e promovendo uma concepção de educação que não estabelece conexões com a realidade mais ampla. De outro lado, a escola não pode ser atrelada à empresa, pois apesar de existirem importantes pontos de interseção, há especificidades e não se pode correr o risco de delegar às escolas funções pragmáticas, utilitárias e imediatistas. A qualificação para o trabalho não pode ser apreendida como uma construção teórica acabada, uma abstração, pois o trabalho é simultaneamente um problema de domínio técnico e um fenômeno social.

Para Manfredi (2002) são fundamentais as discussões sobre a reforma da escola, e que tipo de formação ela deve privilegiar, no contexto de seu ajustamento ao momento histórico, sob a luz de concepções político-filosóficas distintas, desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para pobres, até as amparadas na racionalidade técnico-instrumental, que reivindicam uma formação direcionada para a satisfação das necessidades do sistema produtivo e do modelo de desenvolvimento brasileiro, além de concepções para a educação tecnológica como formativa de sujeitos coletivos e históricos, pela vinculação de conhecimentos técnicos e científicos, numa perspectiva social.

Nos últimos anos identidade e imagem se tornaram assuntos de intensos estudos organizacionais, por ajudarem a elucidar comportamentos de organizações e de seus



membros, e as razões pelas quais as organizações mudam, ainda que atualmente se tenda a assumir a identidade como algo provisório, cuja durabilidade está associada à estabilidade dos rótulos que seus membros usam para descrever o que eles acreditam que a organização é. (Gioia et al., 2004)

A caracterização da identidade organizacional deriva dos estudos e definições de identidade pessoal e identidade social. Existem diferentes abordagens para se pesquisar a identidade organizacional: a partir do *self* das organizações, pelo que é observável internamente e seu comportamento; pelas imagens construídas pelas pessoas de fora da organização e que se relacionam de alguma forma com ela; a partir da auto-percepção de seus membros. A abordagem adotada neste estudo usa o trabalho de Albert e Whetten como referência, identificando a identidade pelo seu *self*, a partir da explicitação do que é central, distintivo e duradouro nas organizações, ou seja, o que se percebe como sua essência ou principal; o que a distingue das demais com que ela pode ser comparada; o que é detectado como perene nas mesmas.

A identidade organizacional é analisada nas suas relações com a cultura e a imagem organizacionais, e sua função na administração de mudanças, geração de consensos, e para tornar as organizações mais adaptativas.

O que se busca é caracterizar a identidade da rede de CEFET's, a partir da proximidade e compartilhamento das identidades organizacionais de cada CEFET.

Este estudo não se propõe a criticar ou analisar a reforma ocorrida na educação profissional, nem tampouco questionar ou analisar as consequências das mudanças no mundo do trabalho para as escolas, e sim avaliar como isto influencia a dinâmica da construção das identidades dos CEFET's, e se estes apresentam ações e reações similares ao ambiente.

Assim, este estudo pretende responder a seguinte problemática: Qual a identidade dos CEFET's frente às mudanças recentes no cenário educacional?

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Geral**

Analisar a identidade organizacional dos CEFET's frente às mudanças recentes no cenário educacional.

### **1.1.2 Específicos**

- ✓ Caracterizar a identidade dos CEFET's pela sua estrutura, características observadas internamente e comportamento;
- ✓ Analisar como os dirigentes assumem as atribuições legais;
- ✓ Verificar o compartilhamento da identidade organizacional entre todos os CEFET's;
- ✓ Verificar o compartilhamento da identidade organizacional, por parte de dirigentes;
- ✓ Avaliar o espaço no cenário educacional para os CEFET's.

## 1.2 Justificativa do estudo

A implementação do ensino técnico no Brasil se iniciou na primeira década do século passado, por ação do Estado, com a decisão de se investir na educação profissional. Em quase um século de existência, essas escolas passaram por profundas modificações de denominação, objetivos, níveis de atuação, refletindo a diversidade de conjunturas econômicas, sociais e políticas do país, constituindo-se em um importante patrimônio desenvolvido para democratizar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Transcorridos alguns anos da implantação da Reforma da Educação Brasileira, se faz necessária a avaliação do impacto e dos resultados de sua aplicação, como contribuição para levantamento de indicadores que possam servir como referencial para orientação das atuais políticas de ensino das instituições e do governo.

As semelhanças, imposições legais, e freqüente busca por soluções conjuntas, auxiliam a construção de modelos educacionais similares, e na identidade dos CEFET's, tornando ainda mais relevante estudos e pesquisas sobre a rede, pela abrangência conseguida.

As novas possibilidades de articulação de ensino profissionalizante, garantidas pela legislação apresentada em 2004, revitalizam o debate sobre as formas de ação, as modalidades e níveis educacionais a serem atendidos, sua proporção dentro das escolas, e a construção de soluções coletivas. De um lado, a dimensão local é corroborada por toda a legislação vigente, que ao definir a articulação dos Centros Federais de Educação Tecnológica no estabelecimento de seus cursos, construção de currículos e alvos de pesquisa e prestação de serviços, deixa clara a natureza local de prioridade de atuação. De outro, a rede procura soluções conjuntas e é submetida a padronizações de estrutura e currículos. Tal situação representa um dilema central no modelo educacional brasileiro: a opção entre a irradiação de

um modelo central para todo o país, ou a recomposição a partir das realidades e diferenças locais.

A importância do estudo se acentua ao se identificar que as transformações e novas oportunidades apresentadas ainda ocorrem com intensa frequência e profundidade, enquanto se aprimora a articulação entre ensino médio e ensino técnico, e novas propostas de ensino superior e formas de se contabilizar a educação profissional básica estão se desenvolvendo.

Em síntese, a avaliação da existência de uma identidade para essas instituições, no ambiente de constantes mudanças no mundo do trabalho e no cenário educacional, que estabelece funções adicionais às historicamente exercidas, e a forma com que se dá o contínuo e dinâmico processo de construção da identidade organizacional, além da identificação de mecanismos ações que podem dinamizar a resolução de impasses e apontar para caminhos de crescimento, amparam a relevância este estudo.

### **1.3 Estrutura do Trabalho**

Este estudo está organizado em cinco capítulos: introdução; fundamentação teórica, procedimentos metodológicos; apresentação e análise dos dados; conclusões e considerações finais; referências.

No primeiro capítulo – Introdução - apresentam-se o problema, objetivos e justificativa para o estudo, e a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo – Fundamentação Teórica – traz o que se buscou na literatura sobre a identidade (conceitos, dimensões, diferentes abordagens, suas relações com a cultura e imagem, sua relevância nos processos de mudança, controle, suas relações com

poder e hierarquia, a dinâmica de sua contínua construção e as potenciais disfunções deste processo) e o cenário educacional pertinente.

O terceiro capítulo – Procedimentos Metodológicos – refere-se aos métodos e técnicas utilizados na condução da pesquisa, e foi dividido em: caracterização da pesquisa, universo de pesquisa e amostra, técnicas de levantamento de dados e informações, análise e interpretação de dados e informações, questões de pesquisa, interpretação dos termos e categorias de análise, limitações de pesquisa.

O quarto capítulo – Apresentação e Análise dos Dados – sumariza o que foi coletado, sob a luz da teoria apresentada.

Por fim, se tem o fechamento da pesquisa, com o quinto capítulo – Conclusões e Considerações Finais – que traz também recomendações para estudos futuros.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta etapa se abordará o tema em estudo, segundo os referenciais teóricos utilizados para as abordagens e análise dos elementos constitutivos.

### **2.1 Identidade**

#### **2.1.1 Cultura e Imagem**

Os temas cultura e imagem, necessários para o entendimento do processo de formação, manutenção e mudança da identidade organizacional, serão apresentados inicialmente.

##### **2.1.1.1 Cultura**

Para Fleury (1996) o tema cultura organizacional ainda se apresenta como desafiador, quer pela escolha do caminho metodológico para estudá-lo, quer pela complexidade do fenômeno. Segundo Schein (1996), o conceito de cultura organizacional é especialmente relevante para o entendimento do que se apresenta como misterioso ou irracional nos sistemas humanos, estando o tema intimamente ligado à liderança, pelo papel decisivo desta em criar,

destruir e gerenciar a cultura. Freitas (1981) apresenta os diferentes conceitos para cultura, advindos de correntes teóricas da antropologia, que assumem cultura como conhecimentos compartilhados, significados compartilhados ou processos psicológicos inconscientes.

Para Schein (1996) a cultura organizacional é um conjunto de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou criados por um grupo através do aprendizado de como enfrentar problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionaram bem a ponto de serem considerados válidos e ensinados no processo de socialização de novos membros como sendo a forma certa de se perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas. Para Fleury (1996), é relevante a inclusão da dimensão do poder, intrínseca aos sistemas simbólicos, e ausente na definição de Schein (1996), que assume os sistemas culturais a partir da idéia da existência de uma visão consensual sobre a própria organização, e da comunicação e expressão desta visão. O poder, afirma a autora, atua para reafirmar a ordem vigente e esconder as contradições e relações de dominação. Assim, chegamos a um conceito de cultura organizacional como sendo “um conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação” (Fleury, 1996, p. 22).

Schein (1996) faz distinção entre três níveis para os elementos da cultura. O primeiro nível se refere a artefatos e criações, elementos visíveis, mas nem sempre decifráveis, que constroem o ambiente social, como o comportamento público e a linguagem. No segundo nível estão os valores, situados em um nível maior de consciência, exprimindo como as coisas deveriam ser, as convicções sobre a natureza da realidade e como lidar com ela. A medida que os valores são tidos como inquestionáveis, eles vão se transformando em crenças, assim como hábitos se tornam automáticos e inconscientes. Porém, muitos valores permanecem conscientes e são explicitados, servindo de normas de funcionamento para conduzir a ação

dos membros da organização em situações relevantes. Pela validação social, valores como a forma de se relacionar com os outros e como exercer o poder, funcionam para reduzir ansiedades e incertezas. O terceiro nível trata de pressupostos básicos, invisíveis, como a natureza humana e o relacionamento com o ambiente, tidos como indiscutíveis e que guiam o comportamento e definem como os membros do grupo percebem, pensam e sentem sobre as coisas.

Freitas (1991) apresenta os elementos que constituem a cultura organizacional, e através dos quais ela pode ser desvendada: valores; crenças e pressupostos; ritos, rituais e cerimônias; estórias e mitos; tabus; heróis; normas e comunicação.

Smircich (1983), a partir dos pressupostos do que é cultura e organização, identifica a possibilidade de se visualizar e analisar a cultura organizacional como uma variável, algo que a organização tem, ou como uma metáfora, algo que a organização é. Assim, pode-se dividir os estudos sobre cultura organizacional em cinco áreas básicas, e seus respectivos paradigmas: administração comparativa/funcionalismo; cultura corporativa/funcionalismo estrutural; cognição organizacional/etnociência - perspectiva cognitiva; simbolismo organizacional/perspectiva simbólica; processos inconscientes e organização/estruturalismo. Smircich (1983) apresenta que nas duas primeiras áreas a cultura é uma variável organizacional, independente, trazida de fora pelos membros e revelada pelos padrões de atitudes destes, ou dependente, pela concepção das organizações como produtoras de cultura, respectivamente. Nestes estudos as organizações são tratadas como organismos em um ambiente que apresenta imperativos para o comportamento. As três áreas finais apresentam a cultura como uma metáfora, promovendo a visão das organizações como formas de expressão, manifestações da consciência humana. Nesta perspectiva, o mundo social não possui objetivo ou existência independente que o faça se impor aos seres humanos por si só,



ao invés disto, ele existe apenas como um padrão de relacionamentos simbólicos e significados sustentados pelos contínuos processos de interação humana.

#### **2.1.1.2 Imagem**

Para Alvesson (apud Nogueira, 2004), o conceito de imagem ou figura conceitual representativa é usado para compreender o processo de regulação simbólica das interações de comunicação, onde essas imagens têm função mediadora, fundamental, entre as superestruturas que correspondem ao nível dos discursos propriamente ditos, e a expressão objetiva e material das realizações humanas. Essas superestruturas são compostas de instituições não materiais, como conceitos, atitudes, crenças, padrões emocionais, etc.

Segundo Nogueira (2004), o discurso representa um processo sistemático e gradual de pensar, e a inter-relação entre a instância objetiva e material das práticas e estruturas sociais, e o nível de discurso (superestruturas) não é operada diretamente, e sim por imagens conceituais representativas, logo, é necessário que se entenda as figuras ou imagens a que ele se refere para que se possa compreender o próprio discurso.

De acordo com Alvesson (apud Nogueira, 2004), as imagens oferecem uma estrutura de cognição e imaginação que só pode ser interpretada a luz do contexto e do discurso que a expressa e desenvolve, mas elas têm sido usadas mais para o entendimento cultural de idéias do que como uma estrutura teórica, passível de ser empregada em qualquer fenômeno social.

Nogueira (2004) afirma que pode se considerar como exemplo de imagens ou figuras conceituais representativas, compartilhadas na sociedade contemporânea, os direitos humanos, globalização, adolescência, justiça, etc, e que convém ressaltar que as imagens não

se confundem com a noção de metáfora, como diferencia Alvesson (apud Nogueira, 2004): a imagem conceitual representativa é mais um recurso de expressão de idéias, ao passo que a metáfora é predominantemente um recurso teórico, mais conceitual, para guiar o próprio estudo.

Nogueira (2004) afirma que as imagens nem sempre são auto-evidentes, mas estão embutidas no jeito de pensar dos membros da sociedade.

Alvesson (apud Hatch e Schultz, 2002) afirma que uma imagem é formada primeiro a partir de coincidências, de forma ocasional, superficial ou informações mediadas, por comunicação de massa, aparência pública e fontes secundárias, e não por informações direcionadas individualmente, ou experiências duradouras e percepções sobre o centro dos objetos.

Dutton e Dukerich (2004) ressaltam a importância da imagem organizacional, que para eles é diferente da reputação, pois descreve avaliações internas do que os externos a organização pensam, enquanto a reputação descreve que atributos as pessoas externas consideram pertencentes à organização. Assim, a imagem da organização importa muito para seus membros, porque ela representa a melhor suposição das características que os outros atribuiriam a eles, por causa de sua afiliação à organização, e isto explica a razão pela qual as pessoas são motivadas e comprometidas com ações que restaurem a imagem de suas organizações, quando estas são negativas ou estão piorando.

Alvesson (2004) defende a investigação das condições para seleção de imagens como vantagem específica das organizações, e como objetivo importante para ações gerenciais e controle sistemático nas organizações. Para este ator, ao menos três condições precisam estar presentes para o nascimento de uma imagem corporativa, a saber:

- desprendimento da cultura tradicional, diminuindo a adesão a padrões de significado e esquemas interpretativos que eram transferidos de geração para geração, tornando

a criação de imagens mais eficaz, a partir de pouca estabilidade de significados e comparações com situação ideal;

- ambigüidade e imprecisão na avaliação de valores materiais e fatores intangíveis, cujo valor é crescente nas organizações, que ampliam o espaço para criação de imagens;
- meios de comunicação das imagens.

Segundo Gioia et al. (2004), a imagem organizacional vem sendo tratada por diferentes conceituações e definições. Dutton e Dukerich (2004) assumem a identidade organizacional como o que os membros internos da organização acreditam que as pessoas externas a percebem, sendo assim, também um construto mental mantido na mente dos integrantes da organização. Gioia et al. (2004) afirma que Dutton et al. posteriormente mudou seu rótulo de identidade, ao referir-se a imagens construídas externamente. Whetten et al. (apud Gioia et al., 2004) definiram imagem como o jeito que as “elites organizacionais” gostariam que as pessoas externas vissem a organização, o que relaciona os gerentes às imagens projetadas.

Gioia e Thomas (apud Gioia et al., 2004) tomaram a imagem organizacional como a projeção desejada da imagem futura, que é comunicada as pessoas de dentro e fora da organização. Bernstein (apud Gioia et al., 2004) assumiu que a imagem organizacional poderia ser definida como a construção de uma impressão pública, criada como recurso para audiência. Berg (apud Gioia et al., 2004) tomou uma conceituação focada na percepção externa, mantida pelas pessoas de fora da organização, definindo imagem organizacional como a impressão ou percepção pública da organização, geralmente associada a um dado evento ou ação, caracterizando-se como uma impressão externa transitória. Para Gioia et al. (2004) esta definição é acertada e relaciona-se à definição de reputação de Fombrun. Para Fombrun (apud Gioia et al., 2004), a reputação é o julgamento coletivo, feito por pessoas de fora da organização, das ações e realizações da

organização. Assim, reputação pode ser diferenciada de impressões transitórias, pois implicam em maior estabilidade, permanência e acúmulo de conceituações e pensamentos. Van Riel e Balmer (apud Gioia et al., 2004) associam a imagem à identidade corporativa, ligando-a a objetivos e estratégias. As múltiplas conceituações de imagem organizacional são sumarizadas por Gioia et al. no quadro 01.

Rótulo	Definição na literatura	Exemplos representativos
Imagem externa construída	Percepções dos membros da organização de como as pessoas externas vêem a organização	Dutton & Dukerich (1991)  Dutton, Dukerich, & Harquail (1994)
Imagem projetada	Imagem criada pela organização para ser comunicada; pode ou não representar ostensivamente a realidade	Alvesson (1990)  Bernstein (1984)
Imagem futura desejada	Percepção visionária que a organização gostaria que as pessoas externas e os membros internos tivessem dela no futuro	Gioia & Chittipeddi (1991)  Gioia & Thomas (1996)
Imagem corporativa	Representação consistente e intencional da organização, destacada e comunicada pelo gerente; planejada	Olins (1989)  Van Riel & Balmer (1997)

	estrategicamente para ser aplicada operacionalmente dentro da organização, e para servir de representação para os de fora	
Impressão transitória	Impressões temporárias construídas pela observação direta e interpretação de símbolos fornecidos ou disponibilizados pela organização	Berg (1985) Gruning (1993)
Reputação	Relativamente estável, longa duração, julgamento coletivo das pessoas de fora, das ações e realizações da organização	Fombrum (1996) Fombrum & Shanley (1990)

Fonte: Gioia et al., 2004

## **Quadro 01 – Formas de Imagem Organizacional**

### **2.1.2 Identidade: conceitos e variações**

Caldas e Wood Jr. (1997) afirmam que o emprego original do termo identidade é tão antigo quanto a lógica ou a álgebra, mas o uso popular, que se relaciona a filosofia clássica,

traz a noção de identidade ligada a idéia de permanência, singularidade e unicidade do que compõe a realidade das coisas. O termo “identidade” advém dos vocábulos latinos *idem* e *identitas*, que significam “o mesmo” e do vocábulo *entitas*, que significa entidade, formando o que significaria “a mesma entidade”. Segundo Caldas e Wood Jr. (1997), alguns autores sugerem que a palavra está associada a outro vocábulo, também latino, *identidem*, que significa repetidamente.

Segundo Bauer e Mesquita (2004), o conceito de identidade atual é recente, e se originou na filosofia, a fim de descrever a propriedade que algo tem de ser idêntico a si, e, portanto, diferente dos demais. Para Habermas (apud, Bauer e Mesquita, 2004), a concepção filosófica da identidade não reivindica que os indivíduos tenham que se distinguir uns dos outros por qualidades especiais, nem que eles apresentem um padrão básico de comportamento, que permitisse que fossem vistos como unitários, pois o indivíduo que se comporta de modo diferente a cada dia ainda é igual a si mesmo, e, portanto, possuidor de uma identidade. Bauer e Mesquita (2004) afirmam que a noção de identidade usada pela psicologia reporta-se a uma propriedade complexa que o indivíduo pode adquirir e que promove sua independência em relação à influência dos demais (autodeterminação), e com capacidade de identificar-se consigo mesmo de modo reflexivo (auto-realização).

Machado-da-Silva e Nogueira (2000) afirmam que, apesar das diferenças de conceituação, derivadas de diferentes escolas da psicologia e psicanálise, a maioria das conceituações concorda que a identidade individual está relacionada a um sentido de unicidade pessoal e continuidade histórica, sendo um processo interno do indivíduo, mas influenciado pela cultura, que se revela como uma maneira de expressão da personalidade do indivíduo que permite que o mesmo seja reconhecido como diferente dos demais, e, simultaneamente, semelhante a outros de sua categoria ou classe. Machado-da-Silva e Nogueira (2000) assumem também que a identidade pode ser compreendida a partir de sua natureza reflexiva,

o modo como o indivíduo se percebe, seu auto-conceito. Para Machado-da-Silva e Nogueira (2000), a psicologia social vem assumindo identidade como um fenômeno social, produzida pelos resultados dos significados gerados das interações do indivíduo em sua vida e coletividade, assim, a identidade passa a ser um atributo sócio-cognitivo, pois não é nem inata nem exclusiva ao indivíduo. A partir disso, prosseguem os autores, grupos e organizações também passam a ter identidades, e estas identidades relacionam-se com as identidades individuais daqueles que neles se inserem.

Para Machado-da-Silva e Nogueira (2000), as diferenças entre psicologia social e individual são secundárias, corroborando com Freud (apud Silva e Nogueira, 2000), que afirma que somente em circunstâncias muito especiais o indivíduo poderia prescindir das relações com outros, aparecendo sempre na interação com os demais, seja como modelo, objeto, auxiliar ou adversário.

Segundo Albert e Whetten (2004), um dos primeiros significados para identidade foi formulado como uma identificação da personalidade, que identificava o indivíduo por diferenças reconhecíveis dos outros, e, ao mesmo tempo, similares a de outros de sua mesma classe.

Erikson (apud Machado-da-Silva e Nogueira, 2000) descreve a identidade como um sentimento subjetivo de uniformidade e continuidade, detentor de natureza pessoal e cultural, cuja formação envolve o processo essencial no âmago de indivíduo e a inserção na cultura coletiva, sendo este processo inseparável da evolução sócio-genética, pois a identidade só pode existir dentro de um grupo definido, ainda que o indivíduo possa transcender a identificação.

Hall (2004) discorre sobre a identidade na pós-modernidade, afirmando estarem em declínio das velhas identidades que estabilizaram o mundo social, e que a identidade somente

se torna uma questão primordial quando há crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.

Hall (2004) apresenta três concepções de identidade: a identidade do sujeito do iluminismo, a do sujeito sociológico (do interacionismo de Mead e Cooley), e a do sujeito pós-moderno:

- Concepção do sujeito do iluminismo: compreende o sujeito como um indivíduo centrado, unificado, possuidor de razão, consciência e ação, e uma identidade que permanece basicamente a mesma durante toda sua existência.
- Concepção do sujeito sociológico: é uma concepção interativa, que reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência que o sujeito não é autônomo ou auto-suficiente, e sim, formado na relação com as outras pessoas, que mediam seus valores, símbolos e sentidos – cultura. A identidade vem da interação do sujeito com a sociedade, e o costura a estrutura, estabilizando os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam. Assim se assume a identidade como resultado da interação do indivíduo com e as outras pessoas, de forma que existe uma essência interior, mas ela é formada e modificada continuamente na relação com o mundo social exterior e com as identidades que esse mundo oferece.
- Concepção pós-moderna: fragmentação da personalidade. As identidades que compunham as paisagens sociais externas, e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura estão entrando em colapso, como resultado das mudanças estruturais e institucionais. O processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais se tornou variável e provisório, o que gera a tendência do sujeito pós-moderno não possuir uma identidade fixa, essencial ou permanente, e sim, uma identidade formada e transformada continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados



ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Presume o sujeito sem identidade fixa ou mesmo essencial, e sim, detentor de múltiplas identidades, definidas historicamente e modificadas pelas formas com que são representadas e interpretadas nos sistemas culturais, podendo possuir, inclusive, identidades contraditórias. Assim, enquanto os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, o indivíduo encontra múltiplas identidades possíveis, com as quais pode se identificar.

Para Bauer e Mesquita (2004), a fragmentação das estruturas e grupos sociais em incontáveis identidades possíveis desmembra o si-mesmo de forma mais dinâmica.

Ricoeur (apud Bauer e Mesquita, 2004) argumenta que a identidade do indivíduo obrigatoriamente tem que se articular na dimensão temporal da existência, o que ameaça a identidade permanente, e configura a idéia de uma identidade narrativa, desenvolvida pela interação de história e ficção. Porém, a identidade assumida no presente não é diretamente comparada à identidade do passado, mas com seu reflexo guardado na memória e resgatado no presente, além disso, a idéia de uma constância de identidade é muito mais um reflexo de quem a possui que uma avaliação dos outros.

Halbwachs (apud Bauer e Mesquita, 2004) afirma que o indivíduo constrói suas memórias enquanto pertencente a grupos sociais, utilizando as convenções sociais disponíveis, revisando lembranças fragmentadas de acordo com narrativas construídas coletivamente. Para Hall (apud Bauer e Mesquita, 2004), a identidade surge da “narrativa do eu”, em um processo que, apesar de ficcional, tem grande eficácia discursiva, material e política. De acordo com Bauer e Mesquita (2004), identidade, memória e história configuram um processo de interação e construção: a memória configura a identidade, por reforçar, através de lembranças, a unidade e continuidade do si-mesmo ou o sentimento de pertencer a um grupo, mas,

simultaneamente, a memória é instituída pela identidade, pois o processo de identificação atua na seleção e configuração do que será lembrado, reordenando-os em uma nova história.

Para Vasconcelos e Vasconcelos (2000), o conceito de identidade é empregado por alguns psicólogos para revelar o sentimento de permanência e continuidade que o indivíduo experimenta em suas relações pessoais e que ele pode perder por pressões externas. No sentido cotidiano, prosseguem os autores, o conceito de identidade refere-se ao esforço do indivíduo pra realizar uma síntese de sua ação, influenciada por força internas e externas que ele busca equilibrar, oriundas da relação entre sua realidade interior e a realidade externa construída pelos grupos sociais. Para Dejours (apud Vasconcelos e Vasconcelos, 2000) o reconhecimento por parte dos outros é elemento essencial na dinâmica da construção da identidade, e o conceito que os indivíduos desenvolvem de si mesmos, além de sua motivação para o trabalho, relaciona-se à atribuição de sentido às experiências de trabalho, sendo influenciadas pelo reconhecimento de utilidade (social, econômica ou técnica, individual ou coletiva à organização) e por julgamentos éticos e estéticos conferidos pela hierarquia, por seus pares ou grupos sociais.

Pages et al. (apud Machado-da-Silva e Nogueira, 2000) afirmam que o discurso de cada indivíduo é, simultaneamente individual e coletivo. Coletivo na medida que revela estruturas e relações entre fenômenos, presentes também, de forma diferente, nos discursos de outros indivíduos, apresentando semelhanças e complementaridade com eles. Porém, afirma Nogueira (2004), o discurso de cada indivíduo pode ser tido como único e tratado do ponto de vista do indivíduo, o que leva a se questionar se os discursos individuais não são peças de um imenso discurso coletivo, o que atinge a especificidade e a unicidade da existência individual, a influência da história pessoal sobre cada um, a influência de seu meio, de suas escolhas, que definem sua conduta e o modo com que vive e racionaliza sua experiência. Segundo Nogueira (2004), não se pode reduzir as pessoas a mera mão-de-obra ou criadores de significações, elas

são detentoras de diferentes identidades sociais múltiplas e interligadas, identidades sociais estas que formam complexos relacionais que condicionam a ação individual e organizacional, que terminam por lhes prescrever o papel, modo, momento e lugar mais valorizados e aceitos.

Para Berger e Luckman (apud Machado-da-Silva e Nogueira, 2000) a identidade se constitui em elemento chave da realidade subjetiva e encontra-se em relação dialética com a sociedade, pois a identidade é formada, mantida e mudada por processos sociais, determinados pela estrutura social, mas ao mesmo tempo a identidade reage à estrutura social, mantendo, modificando ou remodelando a mesma. Berger e Luckman (apud Machado-da-Silva e Nogueira, 2000) afirmam que estruturas sociais históricas engendram tipos de identidade, elementos da realidade social objetiva relativamente estáveis, mas isto não se configura como a formação de uma identidade coletiva.

Nogueira (2004) afirma que para se entender as identidades sociais é preciso se esclarecer e identificar as práticas sociais que as criam e sustentam, nos diferentes níveis, nacional, organizacional ou outros. Segundo Nogueira (2004), a teoria da identidade social sugere que as pessoas tendem a classificar-se e a classificar os outros dentre as diversas categorias sociais, utilizando vários critérios, como afiliação organizacional, religiosa, idade, gênero, etc. desta forma, as categorias se constituem em características formuladas pelo que se pode abstrair das pessoas, e propiciam uma ordenação cognitiva do ambiente social, dando condições sistemáticas para que cada indivíduo possa definir os demais, se localizar e se definir nesse ambiente. Para Nogueira (2004) esta identificação social é resultado do ato de classificar tudo que se observa e percebe, sendo isto uma atividade mental básica e universal, essencial na formação cultural e que possibilita o estabelecimento de ordem no universo das percepções das pessoas.

Nogueira (2004) complementa que a construção da identidade pode ser ainda um processo de estabelecimento de relações de poder entre indivíduos e grupos e legitimar a ordem e

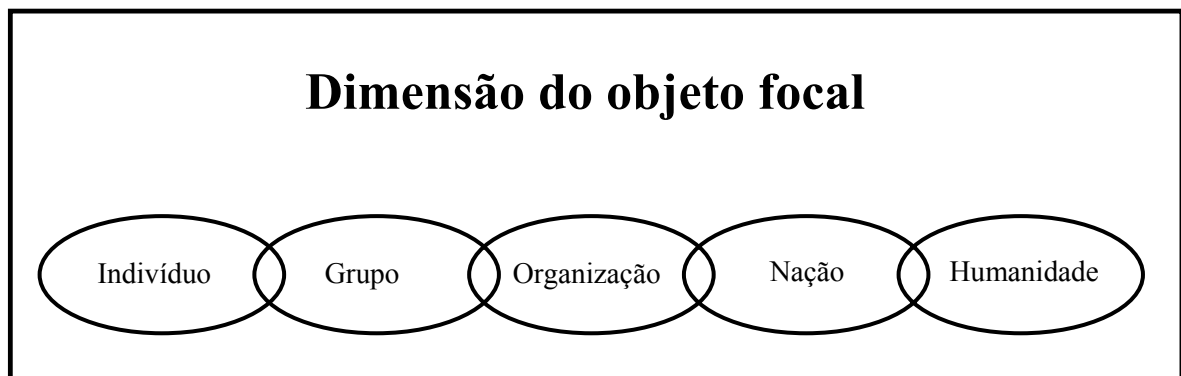
dinâmica social. Além disso, pode-se descrever o processo de construção da identidade como de interação social, pelo qual se classifica, define e descreve as pessoas mutuamente, de forma simbólica e recorrente.

Para Machado-da-Silva e Nogueira (2000) os níveis individual, interpessoal, organizacional e societário, relacionam-se de maneira complexa e interdependente, e estão sempre interagindo, pois o indivíduo se desenvolve e forma sua identidade em relação com outros e por sua inserção em ambientes organizacionais e sociais específicos.

Bauer e Mesquita (2004) tratam da identidade sob diferentes ângulos: como si-mesmo, a partir da “narrativa do eu”; como processo de identificação, a partir de similaridades; como relação, pelo contraste com os outros; como construção social, pelo processo de socialização.

Machado e Kopittke (2002) afirmam que o estudo da identidade envolve múltiplos níveis de análise, mas partem da primeira classificação entre identidade pessoal e social, onde a primeira liga-se à construção individual do auto-conceito, enquanto a segunda trata do conceito de si a partir da vinculação do indivíduo a grupos sociais. Outras classificações relevantes que surgiram, continuam os autores, relacionam-se aos conceitos de identidade no trabalho e identidade organizacional, mas embora diferenciações sejam estabelecidas, todas as formas de identidade estão ligadas, por estarem embasadas no comportamento de indivíduos e grupos.

Wood Jr. e Caldas (1995) apresentam duas distinções na abordagem da identidade. A primeira se refere ao objeto focal, ou seja, a escolha do objeto sobre o qual o conceito é utilizado: indivíduo, grupo, organização, nação, humanidade; conforme a figura 01.

**Figura 01** – Dimensão do objeto focal

Fonte: Wood Jr. e Caldas, 1995

A segunda distinção, apresentada por Wood Jr. e Caldas (1995), refere-se dimensão da observação, de como a identidade é definida, isto é, se o conceito é relativo a um atributo definido internamente ou externamente à dimensão analisada, tendo em um extremo a identidade representando o si-mesmo, e no outro, a representação de como se é visto pelos outros (imagem), conforma e figura 02.

**Figura 02** – Dimensão da definição de identidade

Fonte: Wood Jr. e Caldas, 1995

### 2.1.2.1 Identidade Pessoal

Dubar (apud Machado e Kopittke, 2002) define identidade pessoal como a tentativa de explicar o conceito de si, resultante de uma construção psicológica, que é construída e mediada, continuamente, pelas identidades assumidas e as identidades almejadas, cuja distância configura o espaço de construção onde as interações sociais e participações dos outros serão processadas.

Para Ricoeur (apud Machado e Kopittke, 2002), a dinâmica da construção da identidade é fomentada pela procura constante dos indivíduos por sua unidade subjetiva, e estes freqüentemente assumem comportamentos voltados à satisfação das expectativas dos outros sobre suas condutas, contrariando sua autodeterminação, o que pode acarretar em fragilidade e até ruptura da sua unidade subjetiva, se ocorrer com muita intensidade e freqüência. Machado e Kopittke (2002) afirmam que por isso a construção da identidade é um desafio permanente, direcionado a se encontrar o equilíbrio entre aquilo que se é, e o que as outras pessoas esperam que se seja; assim, o outro é o espelho social que permite a cada um reconhecer-se, avaliar-se e auto aprovar-se, tornando o auto-conceito inseparável do “outro”, ainda que cada um tenha seu senso de individualidade. Os processos de identificação, prosseguem os autores, são disparados a partir dos outros, com modelos construídos no imaginário de cada um e subsequente internalização; logo, as experiências de socialização são a principal referência para a formação das identidades, pois ao vivê-las, o indivíduo busca a noção de si, ao tentar definir, preservar, remodelar e reencontrar suas fronteiras e limites.

Para Machado e Kopittke (2002) a dinâmica e multiplicidade dos processos de construção da identidade fazem com que as estruturas identitárias sejam constantemente renovadas, onde a memória tem papel chave, pois a representação de si conecta-se à continuidade temporal,

ligada ao passado, presente e futuro, e concluem afirmando que uma identidade bem construída é a que delineou bem os limites entre os grupos aos quais o indivíduo está ligado e sua individualidade, pois o conceito de si é uma construção mental complexa, resultante da dialética que considera o indivíduo igual a seus pares, mas único em sua existência e experiência pessoal.

### **2.1.2.2 Identidade Social**

Para Tajfel (apud Machado e Kopittke, 2002), a identidade social é a representação que um indivíduo assume para si mesmo, por pertencer a um grupo. Machado e Kopittke (2002) afirmam que este é um processo social dinâmico, resultante da interação entre mecanismos psicológicos e fatores sociais, e construído por semelhanças e oposições. Segundo Dubar (apud Machado e Kopittke, 2002), a identidade de um grupo apóia-se sobre uma representação social construída, a partir da qual uma coletividade reconhece sua unidade pela diferenciação dos outros, pois a vida no grupo cria um imaginário social. Zavalloni (apud Machado e Kopittke, 2002) afirma que, pelo que foi exposto, a identidade social é construída não apenas pela representação que o indivíduo faz dele mesmo no seu ambiente social, constituído pelos diversos grupos a que ele pertence, mas também por grupos de oposição, aos quais ele não pertence, pois a necessidade de pertencer a grupos sociais é muito relacional e comparativa.

Hogg e Terry (apud Machado e Kopittke, 2002), asseguram que o fato de pertencer a um grupo significa a redução da incerteza subjetiva para o indivíduo, pois o significado

emocional implícito, aliado ao próprio sentimento de pertencimento, propicia uma orientação para a ação.

Para Bauer e Mesquita (2004), muito do que acreditamos ser construção própria é o resultado do processo de socialização, não detectado com muita nitidez, e que leva o indivíduo a buscar condutas definidas e aceitas como certas (papéis sociais), estabelecendo relações cooperativas com outros indivíduos ou grupos (identidade social).

Tajfel e Turner (apud Machado e Kopittke, 2002) afirmam que os indivíduos sempre procuram manter uma identidade social positiva, ligada à comparação positiva que o indivíduo faz de grupos sociais aos quais se vincula, e que quando a identidade social for negativa e insatisfatória, o indivíduo deixa o grupo e busca outro. Para Worchel (apud Machado e Kopittke, 2002), este processo pode levar a sacrifícios na vida pessoal, liberdade e recursos, fazendo com que os grupos tornem-se centrais na sua identidade.

Para Sherman et al (apud Machado e Kopittke, 2002), os indivíduos estabelecem diversas categorizações, por isso tendem a pertencer a vários grupos, que fornecem assim, múltiplas bases para a categorização de si, em diferentes momentos.

Lipiansky (apud Machado e Kopittke, 2002), apresenta classificações entre grupos, podendo se distinguir:

- grupos primários: estáveis e caracterizados por vida comum e relações pessoais entre os membros;
- grupos secundários: a inserção é motivada por objetivo específico, e as relações são formais e funcionais.

Outra classificação, do mesmo autor, distingue grupos de vinculação, que o indivíduo faz parte, de grupos de referência, que fornecem valores, normas, modelos de ação e opinião e comportamento.



Para Lipiansky (apud Machado e Kopittke, 2002), a identidade social não é constituída apenas pelos traços positivos que o indivíduo reconhece nos grupos, mas também pelos negativos, que constituem a identidade negativa, que projetada sobre os outros grupos, explica a violência e contestações presentes em processos de afirmação identitária. Oliveira (apud Bauer e Mesquita, 2004) acredita que tanto a identidade social quanto a pessoal, contêm códigos de categorias que orientam as relações sociais, e que podem ser expressas por oposições e contrastes, caracterizando a “identidade contrastiva”, que não pode se afirmar isoladamente, mas sim por oposição, que muitas vezes leva a situações de rivalidade, conflito e preconceito, potencializadas pelas classificações e diferenciações. Estas classificações e diferenciações são feitas sempre sob um ponto de vista, não sendo nada simétricas, e valorizam sempre alguns dos elementos categorizados. Segundo Bauer e Mesquita (2004), ao se dividir e classificar sempre se está hierarquizando de alguma forma, e esta hierarquia acaba por ser determinada pelos que têm o poder para instituir as representações, que servem de meio para que identidade e diferença se liguem a questões de poder. Para Bourdieu, (apud Bauer e Mesquita, 2004), ao se instituir uma representação e uma identidade, cria-se um direito de ser e um dever de ser, concomitantemente.

Machado e Kopittke (2002) afirmam que, geralmente, a identidade social se apóia sobre categorias, como etnia, identidade sexual, classe social, idade, etc, e que a partir daí se busca aplicar o fundamento comum na contextualização de tempo e espaço.

Para Machado e Kopittke (2002), o conceito de identidade social, resumidamente, articula o processo cognitivo de categorização e vinculação social, configurando-se como a estrutura psicológica que liga o indivíduo ao grupo, fundamental por representar a sempre existente relação entre experiências afetivas derivadas de relacionamentos, e experiências cognitivas da descoberta e atribuição de um sentido ao mundo, as coisas e a ação.

### 2.1.2.3 Identidade no Trabalho

Segundo Sainsaulieu (apud Machado e Kopittke, 2002), os papéis ligados ao mundo do trabalho constituem uma das faces da estrutura identitária dos indivíduos, e as empresas são um importante lugar de socialização, que após a escola e a família, destaca-se a ponto de moldar atitudes, comportamentos e normas, a ponto de produzir uma identidade no trabalho, um modo de elaborar um sentido para si na multiplicidade de papéis, e ser reconhecido pelos colegas de trabalho. Estas identificações disponíveis aos indivíduos nas organizações relacionam-se ao trabalho que realiza, a própria empresa, e a uma trajetória (uma identidade visada apoiada em um projeto pessoal). Para este autor, completam o quadro da construção da identidade no trabalho os relacionamentos mantidos na empresa, a hierarquia que define e suporta parte deles, e os sistemas de representação existentes nas empresas, como os que se ligam à legitimação da autoridade, finalidades da empresa e do próprio trabalho.

De acordo com Machado e Kopittke (2002), a identidade no trabalho se processa nos planos afetivo e cognitivo, e a vida sob uma estrutura institui uma forma de mentalidade coletiva a qual o indivíduo se conforma, assimilando regras, comportamentos e normas, e estabelecendo vínculos com as demais pessoas que convivem ali, ainda que algumas das identificações produzidas pelo processo sejam distorcidas.

Sainsaulieu (apud Machado e Kopittke, 2002), ao estudar a identidade no trabalho em diferentes empresas, verifica que em uma estrutura hierárquica rígida, a incapacidade de se opor aos outros e a dependência gerada pode resultar em interpretações imaginárias da experiência de trabalho, enquanto em organizações com modelos mais modernos de relações de trabalho, que estabelecem maior grau de autonomia, surge uma grande variedade de modelos identitários no ambiente de trabalho, significando que existem diversas maneiras de

se definir em relação às situações de trabalho, e diversos tipos de motivação. O mesmo autor detectou ainda que há uma tendência dos indivíduos se diferenciarem de seus inferiores e se identificarem com seus superiores, como um passo para reduzir as distâncias sociais, o que pode ser interpretado como o resultado da avaliação das formas que cada um dispõe para se engajar no combate à ordem estabelecida, resultando, porém, em barreira no que se refere à igualdade entre os pares.

Para Machado e Kopittke (2002), a construção das identidades no trabalho está também vinculada aos interesses pessoais e coletivos, que são continuamente articulados nas organizações, e fazem os indivíduos selecionarem os que farão parte de seus universos relacionais, e que a solidificação da identidade no trabalho e a vinculação e diferenciação presentes, favorecem uma visão simbólica de si como ocupante de maiores espaços na organização, ambiente em que também acontece a ligação psíquica do indivíduo à organização, tida como a identidade organizacional.

### **2.1.3 Teoria de Mead e sua Generalização**

Mead (2004) afirma que a identidade deve ser vista como um processo social, e constrói a idéia da identidade como uma construção relativa, que nasce do processo de experiências sociais, e se desenvolve individualmente como resultado das relações deste processo. Para Mead (2004), a identidade possui duas fases distintas, denominadas “*I*” e “*me*”, onde a primeira é a resposta do organismo às atitudes dos outros, e a segunda é o conjunto organizado de atitudes dos outros, que o organismo assume. Assim, o “*me*” é constituído pelas atitudes selecionadas dos outros, e o “*I*” as reações às atitudes dos outros. Segundo a

teoria de Mead (2004) o “*I*” e o “*me*” são simultaneamente distinguíveis e interdependentes. Distinguíveis, pois o “*me*” é a parte da personalidade que o indivíduo está ciente, enquanto o “*I*” é o não assumido pelo “*me*”. As duas partes são inter-relacionadas, pois o “*I*” é a resposta que um indivíduo tem quando outros vão ao seu encontro, e ele se dirige a eles. Assim, o “*I*” simultaneamente pede ajuda ao “*me*” e responde a ele, e juntos eles constituem a personalidade como ela aparece, a partir das experiências sociais.

Para Nogueira (2004), Mead elaborou uma solução que superou a antinomia clássica entre indivíduo e sociedade, ao afirmar que o entendimento da natureza histórico-evolutiva da consciência de si constitui a etapa final de progressiva e contínua relativização do espírito humano, que antes era considerado sempre idêntico a si mesmo. Nogueira (2004) prossegue analisando a proposta de Mead, afirmando que para ele a individualidade autoconsciente é formada através da sucessiva adoção dos papéis das diferentes pessoas que interagem e cercam o indivíduo durante sua existência, acompanhando a internalização do sistema de relações sociais. Assim, a introjeção de papéis é consubstancial com o aparecimento da autoconsciência, e a pessoa ou personalidade é essencialmente uma estrutura social e surge de experiências sociais. Explicando as idéias de Mead, Nogueira (2004) afirma que o desenvolvimento do indivíduo não se baseia apenas na adoção de atitudes de outras pessoas, mas compreende as amplas atividades de toda sociedade organizada, e somente quando o indivíduo adota atitudes dos grupos sociais a que pertence, no sentido de atividade social e cooperativa, se torna uma pessoa completa. Assim, uma pessoa é uma personalidade porque faz parte de uma comunidade, e incorpora suas instituições.

Freitag (apud Nogueira, 2004), explica o conceito de competência interativa, que caracteriza a formação da identidade por processos simultâneos de socialização e individualização, assumindo símbolos do sistema social e assegurando independência em relação a sociedade e seus símbolos, que são também re-trabalhados pela consciência.

Para Hatch e Schultz (2002) fica claro que a formulação de identidade organizacional de Albert e Whetten é baseada na idéia de Mead de identidade individual, mas eles não explicitaram qual a equivalência, na formação da identidade organizacional, para o “*I*” e “*me*” de Mead.

Jenkins (apud, Hatch e Schultz, 2002), ao se referir à validação e aplicação em organizações, de conceitos e teorias desenvolvidas em nível individual, afirma que a unicidade individual e o que é coletivamente compartilhado podem ser entendidos como similares (se não exatamente iguais) sob muitos aspectos quando se trata de identidade, e os processos pelos quais eles são produzidos, reproduzidos e mudados são análogos. Porém, Jenkins (apud Hatch e Schultz, 2002) ressalta que a estreita união entre o “*I*” e “*me*” da teoria de Mead causa separação conceitual entre o contexto social e pessoal, por ser insuficiente para descrever como a identidade é criada, mantida e mudada nas organizações, mas argumenta que a generalização da teoria de Mead é facilitada, pois a personalidade é um processo e uma prática simultânea, de sínteses de auto-definições e definições externas, que constituem todas as identidades, individuais e coletivas.

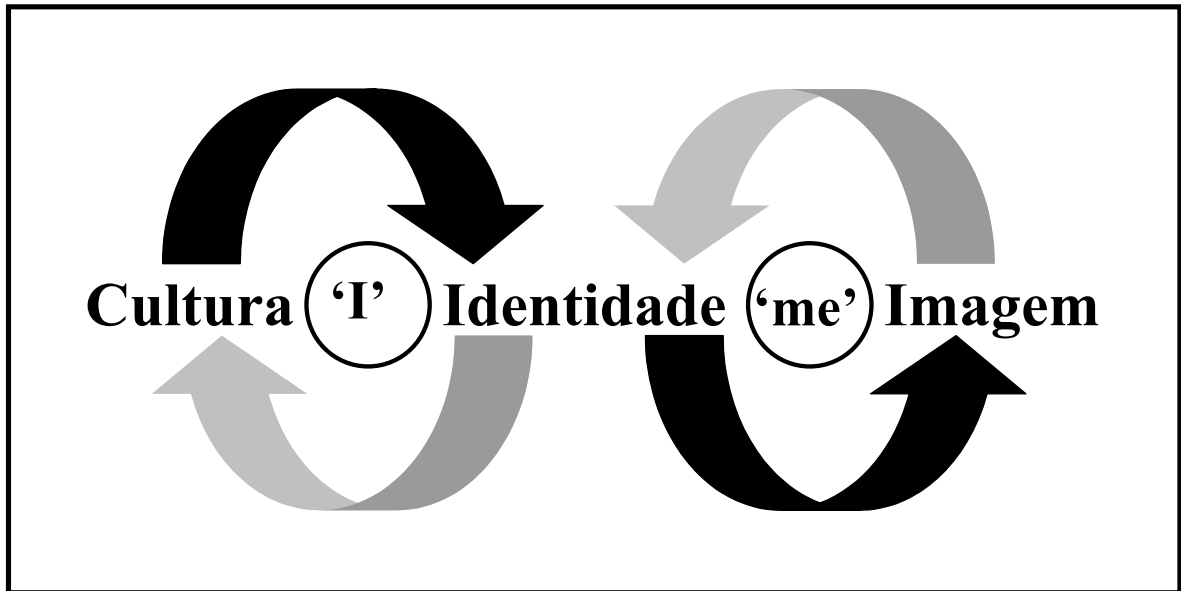
Hatch e Schultz (2002) questionaram sobre a equivalência do “*I*” e “*me*” de Mead para as organizações, discutindo que analogias interagem para formar a identidade nas organizações.

Dutton e Dukerich (apud Hatch e Schultz, 2002) definem imagem organizacional construída como o que membros da organização acreditam que outros vêem como distintivo sobre a organização, o que se aproxima da definição do “*me*” de Mead, entretanto, as imagens formadas e mantidas por pessoas externas à organização não são definidas pelo que os membros internos acreditam que eles percebem, mas por suas próprias percepções, e são suas próprias imagens organizacionais que são inseridas no processo de criação de identidade pelo acesso e exposição das organizações. Assim, por analogia, “*me*” organizacional é o resultado

da absorção por parte de membros da organização, de imagens da organização construídas por outros (durante o processo de “*mirroring*”, descrito posteriormente).

Para Hatch e Schultz (2002), a definição do “*me*” da teoria de Mead referindo-se a identidade organizacional é mais fácil que a definição do “*I*”, que deve ser algo inconsciente para a organização, ou faria parte do “*me*” também, além de ser algo não contemplado pelo “*me*”, e de constituir-se em uma resposta as atitudes externas. Hatch e Schultz (2002) acreditam que a cultura organizacional é a analogia adequada para o “*I*” de Mead, pois, primeiramente, a cultura organizacional opera em um nível mais abaixo do que ela é anunciada, sendo tratada por muitos pesquisadores como mais tácita que explícita. Em segundo lugar, a cultura organizacional não é determinada pelo que os outros pensam da organização, mas reside em camadas profundas de significados, valores, crenças e pressupostos. Em terceiro lugar, a cultura molda respostas a atitudes de outros. Neste contexto, Hatch e Schultz (2002) definem cultura organizacional como entendimentos organizacionais tácitos que contextualizam esforços para criar pensamentos, incluindo auto-definições. Assim, Hatch e Schultz (2002) afirmam que da mesma forma que a imagem organizacional cria a referência para a definição do “*me*” organizacional, é com referência à cultura organizacional que o “*I*” organizacional é definido, o que está representado na figura 03.

**Figura 03** - Como os ‘I’ e ‘me’ organizacionais são construídos no processo da dinâmica da identidade organizacional



Fonte: Hatch e Schultz, 2002

#### 2.1.4 Identidade Organizacional

Albert e Whetten (2004) afirmaram que a identidade organizacional vinha sendo tratada historicamente como um conjunto de idéias reunidas imprecisamente, distinções, quebra-cabeças, e conceitos que mais serviam como moldura ou ponto de vista, e a partir disso, eles consideraram que o termo identidade organizacional poderia significar o que é claro, distintivo, importante, útil e mensurável.

Para Machado-da-Silva e Nogueira (2000) a identidade organizacional pode ser considerada como elemento chave para interpretar o senso de compartilhamento da realidade, mas que a estrutura prescrita, constituída pelas responsabilidades, sistemas de decisão e de recursos humanos não encerram a formação da identidade organizacional, pois o estabelecido

formalmente é assumido, desconsiderado, e as lacunas existentes são preenchidas pelas interações decorrentes das relações informais.

Segundo Scott e Lane (apud Machado e Kopittke, 2002), a identidade organizacional compreende o processo, atividade e acontecimentos através dos quais a organização se torna específica na mente de seus integrantes. Para Hatch e Schultz (2002), a identidade organizacional é o produto reflexivo do processo dinâmico em que a cultura organizacional provê o material simbólico com o qual se constrói e comunica as imagens.

De acordo com Machado-da-Silva e Nogueira (2000), as pessoas configuram e estruturam a suas realidades por representações e atribuições de significado, o que ressalta o papel proativo que o indivíduo desempenha criando e recriando o mundo. Esta visão representativa da cultura permite compreender as organizações como realidades socialmente construídas, que existem mais nas mentes de seus integrantes que em elementos formais e objetivos. Assim, estrutura organizacional, regras, políticas, objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados configuram funções interpretativas.

Albert e Whetten (2004) desenvolveram a idéia de que a identidade organizacional é um construto relativo, formado pela interação com outras organizações, em termos de uma série de comparações: os membros externos comparam os objetivos com eles mesmos; informações trocadas alimentam o processo e as avaliações, da mesma forma que o *feed-back* externo provoca comparações dos membros da organização com elementos externos; as auto-definições são afetadas pela dinâmica das comparações.

Albert e Whetten (2004) abordaram a identidade organizacional buscando desenvolver um conceito científico ao mesmo tempo em que examinavam como os membros da organização assumiam o conceito de auto-identidade. Desta forma, os autores abarcaram os dois usos que julgaram servir ao conceito de identidade organizacional, um usado pelos cientistas para caracterizar alguns aspectos das organizações, e um outro, usado pelas organizações para



caracterizarem a si próprias. Referindo-se ao conceito usado pelas organizações, Albert e Whetten (2004) afirmam que estas enfrentam escolhas e suas consequências continuamente, e que os debates acerca das alternativas possíveis é, freqüentemente, impregnado de soluções ideais, em termos de algum modelo de racionalidade, onde questões de informação, probabilidade e expectativas, normalmente dominam a discussão. Porém, afirmam os autores, quando essas considerações não são suficientes para resolver a questão, e a importância da decisão é inevitável, as questões de informação são abandonadas e substituídas por questões de objetivos e valores. Na seqüência, quando a discussão de valores e objetivos se torna acirrada e tempestuosa, com divergências profundas e confusão, alguém costuma proferir questões que se voltam para a identidade: “Quem nós somos? Em que tipo de negócio nós estamos? O que nós queremos ser?”. Para Albert e Whetten (2004), nesta seqüência está a principal solução para o problema ser resolvido de maneira fácil e satisfatória, ocorrendo a partir do questionamento da identidade quando as soluções numéricas, fáceis e específicas falham. Assim, a abordagem da identidade organizacional se apresenta como profunda e relevante, mas ao mesmo tempo difícil de ser tratada, sendo muitas vezes evitada, e, freqüentemente, desconsiderada em circunstâncias corriqueiras.

Albert e Whetten (2004) sugerem que um adequado relato da identidade organizacional, quando a organização reivindica o tema a partir de questões oriundas de sua cultura, filosofia, posição de mercado ou de seus membros, satisfaça os seguintes critérios:

1. Critério da característica central reivindicada: o que de alguma forma é visto como a essência da organização;
2. Critério das distinções reivindicadas: respostas sobre o que distingue a organização de outras com as quais ela pode ser comparada;
3. Critério da continuidade temporal reivindicada: resposta ou vantagens do que deve perdurar.

Para definir a identidade como um conceito científico, Albert e Whetten (2004) trataram destas questões: o que é central, distintivo e duradouro, afirmando que qualquer relação com cultura ou outro aspecto da organização é simultaneamente empírico e teórico.

Segundo Albert e Whetten (2004), a caracterização do que é central na organização, como indicador na identidade, a posiciona em relação ao que é básico, importante e essencial, porém, nenhuma teoria foi capaz de disponibilizar uma lista universal que contrastasse questões importantes com secundárias, até porque, freqüentemente alguns assuntos se tornam importantes a partir de algum propósito, além disso, não é possível definir a questão central sempre a partir de variáveis mensuráveis, ficando a questão da centralidade sujeita a propósitos, pontos de vista e julgamentos. Para Albert e Whetten (2004), o critério da característica central causa uma série de questões empíricas, como, por exemplo, como a organização responde às questões sobre a identidade e como são estas respostas afetadas pelo contexto da questão. Além disso, afirmam os autores, descrições alternativas de identidade são compatíveis, complementarmente, não relacionadas ou até contraditórias, e a forma como as organizações elaboram, esclarecem e defendem suas descrições de identidade frente à mudanças é uma área de pesquisa a ser explorada.

Machado-da-Silva e Nogueira (2003) afirmam que, embora não seja possível se estabelecer o critério que determina a distinção das organizações como uma propriedade mensurável, ela pode ser indicada por várias maneiras, como: objetivos organizacionais estratégicos, missão, proposições ideológicas, valores ou cultura específica, além de ser considerada a tendência a identidades híbridas, compostas de diferentes tipos, e o processo de formação contínuo da identidade por interações. Machado-da-Silva e Nogueira (2003) compreendem a identidade organizacional como resultante de esquemas cognitivos ou percepções a respeito dos atributos diferenciadores e essenciais, incluindo o posicionamento

no contexto e as comparações com outras organizações, também influenciada por eventos externos e características do ambiente.

Para Machado e Kopittke (2002) é importante se considerar que a forma das identidades é dada pelo agir e pelo interagir, pois continuamente realizar e pertencer são premissas para o desencadeamento dos processos de identificação, para que estímulos sejam gerados, e novos modos de realizar atividades sejam descobertos, a fim de reduzir o vazio existencial, o que faz das organizações um importante espaço para redução das incertezas subjetivas.

#### **2.1.4.1 Identidade Única ou Múltipla**

Segundo Albert e Whetten (2004), as organizações definem quem são, criando ou utilizando esquemas de classificações, e situando-se neles, mas estes esquemas de classificação são altamente imperfeitos, pois podem não ser completamente elaborados ou definidos, e suas dimensões podem ser reunidas sem consistência e cuidado com a independência. Assim, prosseguem os autores, a organização pode ser enquadrada ambigualmente ou superficialmente nos esquemas, e diferentes esquemas podem ser empregados em diferentes situações, seguindo unicamente interesses próprios. Além disso, Albert e Whetten (2004) afirmam que as dimensões selecionadas para distinguir a identidade organizacional podem ser muito ecléticas, abraçar questões ideológicas, culturais, etc, ou incluir pré-disposições estratégicas, mas, em ambos os casos, pode-se esperar que as organizações selecionem dimensões e façam comparações incomuns, e para diferentes propósitos, diferentes esquemas e dimensões serão usados na descrição da identidade, fazendo com que aceitemos que múltiplos diferentes relatos sejam válidos. Para Albert e Whetten

(2004), a formulação da descrição da identidade é mais um ato político-estratégico que uma intencional construção científica, e por isso, a questão deve ser tratada considerando-se as imprecisões, redundâncias e inconsistências das múltiplas classificações em diferentes níveis de análise, não como um problema metodológico ou por deficiência no conceito de identidade, mas por causa das auto-definições e auto-classificações.

Albert e Whetten (2004) afirmam ser importante entender a possibilidade de auto-classificações precisas se apresentarem como impossíveis e indesejáveis, por diferentes razões:

1. Classificações ambíguas podem atrapalhar na distribuição das atribuições na organização, e, além disso, podem tornar a organização mais previsível que o desejado;
2. A complexidade da organização pode tornar uma descrição simples de identidade impossível;
3. Como as organizações mudam com o tempo, uma micro-classificação excessivamente precisa pode tornar-se obsoleta rapidamente.
4. Não se pode esperar formulações de identidade muito precisas, pois as organizações são assumidas e criticadas levando em conta apenas algumas condições e considerações.

Por estas e outras razões, Albert e Whetten (2004) acreditam que o processo de classificação da identidade pode variar muito, sob estudos de diferentes pesquisadores independentes, pois é tipicamente um produto das possibilidades de taxonomias de construção científica, o que remete à seguinte questão: sob quais condições, e com que bases haverá disputas sobre o assunto da mudança de identidade, e sob que condições e utilizando que meios estas disputas serão resolvidas.

Para Albert e Whetten (2004) há a tendência de tratar as organizações como se elas de um tipo ou outro, como por exemplo, pública ou privada, com ou sem fins lucrativos, o que leva a presumir as organizações como se tivessem uma única e soberana identidade, enquanto na verdade a maioria das organizações é híbrida, composta de múltiplas tipologias.

Albert e Whetten (2004) distinguiram duas formas de dualidade, uma quando cada unidade interna ou parte da organização assume ambas as identidades, e outra quando cada parte interna exibe apenas uma das identidades assumidas, quando as múltiplas identidades da organização são representadas por diferentes unidades. Quando cada unidade interna exibe o conjunto das identidades, se tem a forma holográfica de múltiplas identidades. Quando cada segmento interno exibe apenas uma única identidade, e não o conjunto, ocorre a forma ideográfica ou especializada da identidade organizacional. Especulando sobre as vantagens e desvantagens de cada uma das formas, Albert e Whetten (2004) afirmam que a organização ideográfica possui maior variedade, por possuir maior especialização e tipologias puras, podendo estar melhor preparada para monitorar ambientes diversos e formular recomendações para modificações e adaptações da organização às condições do ambiente. Paralelamente, prosseguem os autores, uma desvantagem óbvia da organização ideográfica é a relativa maior dificuldade em se conseguir o comprometimento dos membros da organização com um dado curso ou ações, pois o conflito e interesses políticos de grupos são componentes desta forma. Assim, apesar da organização holográfica possuir menor diversidade para traçar os planos corretos de ação, uma vez que estes são estabelecidos e propostos, os líderes encontram maior facilidade na condução e criação de consensos.

Para Volberda (1998) a homogeneidade diz respeito à uniformidade na interpretação da identidade organizacional, e destaca que organizações com identidades mais homogêneas têm maior facilidade para preservar a ordem, mas maior dificuldade de adaptação e para inovação, pois a diversidade de fontes para isso é reduzida.

#### **2.1.4.2 A Natureza Temporária da Identidade Organizacional**

Para Albert e Whetten (2004), a consideração da temporariedade da identidade organizacional é fundamental. Lifton (apud Albert e Whetten, 2004) afirma que em nível individual, a identidade configura-se como o resultado do jogo entre o que cada um pode tornar-se potencialmente, e o que é possível para ele obter, em algum tempo estabelecido, o que remete a três questões: o potencial para assumir diferentes funções e identidades; os tipos de funções e identidades disponíveis; como a relação dos dois itens anteriores é afetada pelas forças que estão atuando. Albert e Whetten (2004) afirmam que, individualmente, a identidade é formada e mantida pela interação com os outros, o que desperta a questão da possibilidade de generalização do modelo para organizações, tratando-as com similaridade no que se refere a socialização e criação de identidade pela interação com outras organizações.

Albert e Whetten (2004) afirmam que a maior contribuição da literatura sobre identidade individual para a questão da variação da identidade como tempo, e sua formação, pode vir a partir na formulação da seguinte questão: Nós podemos predizer quando o tema identidade organizacional surgirá como importante, a partir de processos e variações temporárias que afetam praticamente todas as organizações? Para responder a esta questão, Albert e Whetten (2004) sugerem que a questão da identidade organizacional é particularmente destacada ou importante, durante os seguintes ciclos de eventos na vida da organização:

1. A formação da organização: quando a organização está iniciando, refinando as definições de seu nicho, objetivos, significados, tecnologia, etc;
2. A perda de algum elemento de sustentação da identidade formada: como a perda do fundador da organização e a busca por um sucessor;

3. A consumação de alguma razão de ser da organização: quando se perde a razão de existência da organização, por se atingir objetivos ou as razões serem supridas. Envolve também alterações significantes no foco central da organização;
4. Crescimento extremamente rápido: quando a opções de escolha que se apresentam são muitas, em relação aos obstáculos percebidos, ou os lucros outros recursos excedem demasiadamente ao habitual;
5. Mudança no status coletivo: relacionada à fusões, aquisições, incorporações, mudanças profundas subsidiárias, etc.
6. Retração: diminuição nas atividades.

Para Albert e Whetten (2004) é plausível que se espere dualismos nas identidades a partir das seguintes razões:

1. Complexidade do ambiente. Se o ambiente em que a organização está inserida se torna mais complexo, apresentando simultaneamente mais oportunidades e barreiras, a dualidade da identidade ganha vantagens de adaptação em relação a uma organização com mono-identidade.
2. Dualismo por ausência. Esta é uma tendência para algumas organizações, particularmente para as do setor público, de adquirir múltiplas identidades simplesmente por repor todas as coisas que outras organizações não se responsabilizarão.
3. Problema do despojamento. Geralmente é mais fácil se adquirir uma nova identidade durante o crescimento que abstrair uma identidade durante tempos de retração. As organizações tendem a se comprometer com o que tem vivido, e raramente substituem as novas identificações, retornando às antigas, e este pensamento presume que a dualidade é uma consequência necessária dos acréscimos de identidade.

4. Sucesso organizacional. Muito frequentemente organizações de muito sucesso em um ramo de atividade, atuando com uma identidade, abarcam um segundo domínio de atividades, a partir do sucesso do primeiro.

### 2.1.5 Os Níveis de Estudo da Identidade e suas Correlações

Para Macahdo e Kopittke (2002) há uma multiplicidade de identidades construídas simultaneamente, a partir das abordagens das esferas pessoal, social, no trabalho e organizacional, o que destaca a complexidade do fenômeno, mas é possível se delinear alguns limites entre as categorias, a fim de destacar seus impactos. A quadro 02 apresentado por Machado e Kopittke (2002) apresenta os principais aspectos e abordagens, diferenciando modos, momentos e relacionamentos.

<b>Tipo de identidade</b>	<b>Objeto de estudo</b>	<b>Meios de realização</b>	<b>Ocorrência de acordo com as fases</b>	<b>Espaços de construção</b>	<b>Finalidades</b>
Pessoal	A construção do auto conceito ao longo da vida do indivíduo	Diversos relacionamentos sociais, em diferentes esferas	Permanente, ocorrendo em todas as fases da vida	Múltiplos relacionamentos	Conformação do eu, em direção ao processo de individuação



Social	A construção do auto conceito pela vinculação a grupos sociais	Interação a grupos sociais com finalidades diversas	Permanente na vida do indivíduo	Múltiplos grupos	Orientar e legitimar a ação, por meio do reconhecimento e da vinculação social
Identidade no Trabalho	A construção do eu pela atividade que realiza e pelas pessoas com as quais tem contato no trabalho	Interação com a atividade e com as pessoas no trabalho	Na juventude e na idade adulta até a aposentadoria	Múltiplas atividades e grupos profissionais	Contribuir para a formação da identidade pessoal e atuar como fator motivacional
Identidade Organizacional	A construção do conceito de si vinculado a organização que trabalha	Interação com uma instituição (com seus valores, objetivos, missão e práticas)	A partir da juventude, enquanto estiver vinculado a alguma instituição	Pode ocorrer em uma ou em múltiplas organizações.	Incorporar as instituições no imaginário, de forma a consolidar a identidade pessoal.

Fonte: Machado e Kopittke, 2002

**Quadro 02** – Distinções entre níveis de estudo da identidade

Machado e Kopittke (2002) asseguram que apesar da existência de particularidades, os níveis estão intimamente ligados por complementaridade, sendo construídos e desconstruídos continuamente em função da complexidade do contexto social, onde a formação do auto-conceito engloba a noção de grupo, incorpora o trabalho e as organizações e constrói-se em fases gradativas, de forma que o indivíduo se identifica com os grupos, trabalho e organizações, ao passo que esses elementos interagem para constituir a auto-representação do indivíduo.

Machado e Kopittke (2002) ressaltam que quanto maior o reconhecimento por parte do indivíduo, em todos os campos apresentados, maior a força que os grupos, trabalho e organizações têm na construção do conceito de si, o que, do ponto de vista organizacional, pode significar maior facilidade em unificar decisões e contar com apoio e dedicação dos membros.

Alvesson e Willmott (2004) afirmam que a identidade pessoal, como um repertório de narrativas estruturadas, é sustentada pela identidade no trabalho, cuja regulação é consumada por seletividade, mas não necessariamente reflexão, adotando-se práticas e discursos, que com certo grau de intencionalidade, são dirigidos aos empregados e gerentes. Assim, Dutton e Dukerich (2004), destacam a importância da regulação da identidade no processo de controle organizacional.

#### **2.1.6 Cultura e Identidade**

Albert e Whetten (2004) questionam se a cultura é parte da identidade organizacional, e afirmam que qualquer relação entre cultura ou outro aspecto da organização com a identidade organizacional é simultaneamente uma questão empírica e teórica.

Fiol et al. (apud Hatch e Schultz, 2002), deram um passo adiante no tratamento da relação entre cultura e identidade, afirmando que a identidade de uma organização é o sentido, a razão de trabalho da organização, culturalmente embutido, que é focalizado, principal. Para Hatch e Schultz (2002), os conceitos de cultura e identidade estão tão intimamente ligados que um é freqüentemente usado para definir o outro. Dutton e Dukerich (2004) afirmam que a identidade é muito vinculada a cultura, pois a identidade promove habilidades e meios de usar e avaliar estas habilidades, que acaba por produzir um jeito característico de fazer as coisas, logo, mapas conceituais, como a identidade, estão alinhados com tradições organizacionais.

Para Hatch e Schultz (2002), a proximidade e fusão dos conceitos de cultura e identidade organizacional, não impedem que elas sejam distinguíveis, enfatizando a utilidade de se separá-los para se teorizar a identidade organizacional. Assim, Hatch e Schultz (2002) utilizam três dimensões em relação as quais os conceitos de cultura e identidade posicionam-se de modo diferente: textual/contextual; explícito/ tácito; instrumental/emergente. É relativamente mais fácil se situar a cultura nos domínios conceituais do contextual, tácito e emergente, enquanto a identidade, quando comparada com a cultura, aparece como sendo mais textual, explícita e instrumental.

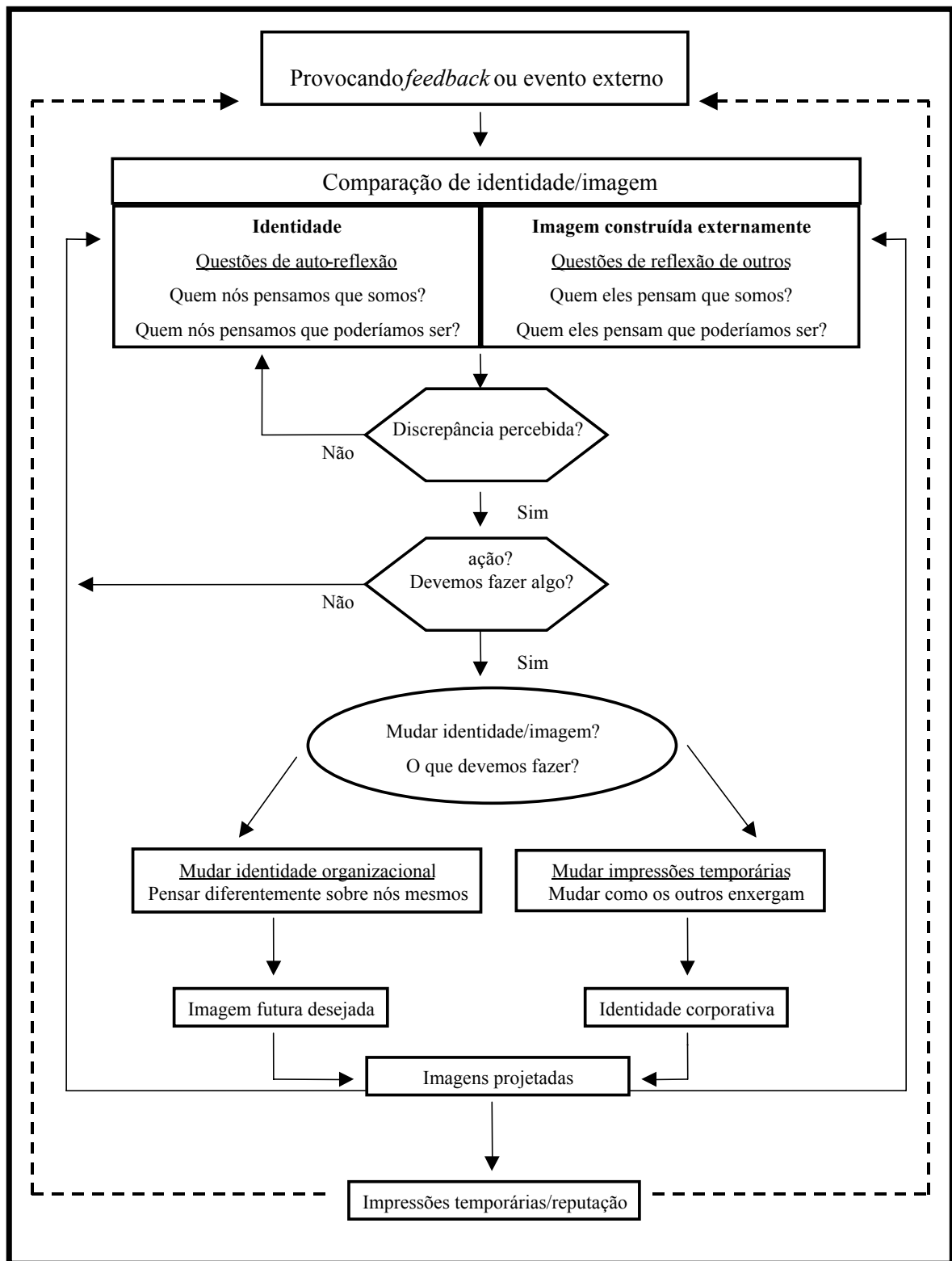
### **2.1.7 Imagem e Identidade**

Para Gioia et al.(2004) existe uma inter-relação próxima entre a identidade organizacional e as várias formas de imagem, e que a instabilidade da identidade nasce principalmente do andamento desta relação com a imagem, que é caracterizada por alto grau de fluidez.

Segundo Gioia et al. (2004), a imagem é um estimulante para promover reflexão e exames sobre a auto-definição da organização, pelos seus membros, funcionando como uma força para desestabilizar a identidade organizacional, pois induz os membros a re-visitar e reconstruir suas percepções sobre si mesmos e a personalidade da organização. Gioia et al. (2004) tratam da relação entre imagem e identidade partindo da idéia que os membros da organização (especialmente os altos gerentes) desenvolvem um senso de “quem nós somos como uma organização” e comunicam esta identidade a pessoas de dentro e de fora da organização. Posteriormente, os membros da organização recebem retorno sobre suas representações da organização, ou outros acontecimentos tornam a identidade importante, até porque os membros da organização são simultaneamente membros externos, por pertencerem a outros grupos sociais, além de serem sensíveis às visões e opiniões externas.

A figura 04, apresentada por Gioia et al., explica o processo que ocorre quando várias formas de imagem desestabilizam e acarretam mudanças na identidade.

**Figura 04** – Modelo do processo da interdependência identidade-imagem



Fonte: Gioia et al., 2004

As diferentes conceituações, apesar de concorrentes, se complementam no processo de formação de imagens, como mostra a figura 4.

De acordo com Gioia et al. (2004), as implicações da embaçada distinção entre identidade e imagem são destacadas na perspectiva pós-moderna. Para Baudrillard (apud Gioia et al., 2004), a imagem não somente influencia, como passará a ser o fator dominante para se decifrar as representações pós-modernas das organizações contemporâneas. Segundo Gioia et al. (2004), os pós-modernistas afirmam que a representação usual da identidade, sob a tradição modernista, enfatiza a influência da origem da organização, de sua fundação, e que o senso de identidade é mantido em um nível profundo, em torno da cultura da organização, o que configura uma versão relativamente fixa e estável do desenvolvimento histórico da identidade, que comportaria uma essência, indiferente às mudanças de fatos, tempo e percepções. Além disso, os modernistas vêem a identidade como a âncora principal que suporta e preserva a distinção das organizações, indiferente a necessidade de mudanças organizacionais.

Para Bourdieu (apud Gioia et al., 2004) a identidade moderna é cuidadosamente projetada no ambiente externo, onde é mesclada com o “capital cultural”, na construção social da imagem. Assim, imagens mutáveis podem influenciar o modo com que os membros da organização a percebem, mas raramente são assumidas para mudar o eixo central permanente da identidade organizacional. Segundo Gioia et al. (2004), as imagens não se originam de alguma realidade básica da organização, mas são transformadas, na busca de sucesso, em um cenário cada vez mais volátil e competitivo. Assim, na visão pós-moderna, a identidade se assemelha a uma ilusão, necessária para manter os membros da organização, e nós trabalhamos intensamente, a até inconscientemente, na construção de identidades similares, dia a dia, para manter a crença que nós somos a mesma pessoa ou pertencemos à mesma

organização que tínhamos ontem, e que somente depois de muito tempo somos capazes de parar e fazer retrospectivas que nos permitem admitir que mudanças progressivas ocorreram.

Gioia et al. (2004) afirmam que os pós-modernistas sustentam a idéia que a identidade é suscetível a variações de imagem, e que ela existe e é mantida por uma construção fictícia. Desse modo, a identidade organizacional é uma invenção produzida com a intenção de se manter o consenso, sendo o meio possível para isto, perante a constante produção e visualização de imagens provisórias. Assim, a idéia de imagem e identidade organizacionais permanentes e estáveis é descartada, e surge o pensamento de identidades transitórias e a noção de múltiplas identidades para uma mesma organização.

### **2.1.8 Relações entre Cultura, Imagem e Identidade**

Hatch e Schultz (2002) tomam cultura e imagem como componentes da dinâmica da identidade organizacional, amparando-se na teoria da identidade de Mead e sua distinção entre o “*I*” e o “*me*”, para tratar da identidade organizacional.

Para Hatch e Schultz (2002), o interesse em investigar as vidas das organizações e expor as contradições entre as imagens corporativas e as ações das organizações é crescente, fazendo com que os próprios empregados ouçam mais julgamentos e opiniões sobre a organização. Frequentemente, prosseguem os autores, os analistas suplementam dados econômicos com avaliações de práticas internas, como estratégia organizacional, estilo de gerenciamento, processos organizacionais e responsabilidade social corporativa.

Dutton e Dukerich (2004) afirmam que as noções individuais da identidade e imagem de sua organização e o próprio senso de quem eles são e o que eles representam sugere uma

ligação estreita entre as ações da organização e a motivação de seus membros, pois estes tendem a reparar imagens que julguem negativas, já que esta está ligada ao que as pessoas de fora penam sobre a organização e sobre eles próprios enquanto membros. Assim, ações são direcionadas a tentar gerenciar as impressões das pessoas externas, sobre o caráter da organização, a fim de gerar reflexões positivas sobre ela. Para Dutton e Dukerich (2004) a conexão entre organização, conceitos dos seus empregados, e sua motivação para agir em assuntos relacionados à identidade, revela um novo jeito de pensar sobre os processos de adaptação das organizações, destacando o gerenciamento das assimilações e percepções organizacionais como força de controle das adaptações.

Alvesson (2004) afirma que a crescente preocupação dos estudos de teoria organizacional, e de gerenciamento de empresas, com imagem, cultura e identidade, consiste em uma operação defensiva para compensar o aumento de complexidade e ambigüidade nas organizações e no ambiente que as envolve, a carência de significados e de identidades e propósitos claros e o gradual desaparecimento dos padrões culturais tradicionais, que eram usados para sustentar organizações e líderes, e apoiar a integração social. Para Alvesson (2004), esta situação pode ser vista sob um ponto de vista positivo, como uma oportunidade para gerenciamento, a partir do foco na imagem, como meio de definir e controlar a realidade para grupos. Por outro lado, a dificuldade para as pessoas conseguirem formar um quadro claro da organização é crescente.

Hatch e Schultz (2002) afirmam que não somente pode se distinguir cultura e imagem conceitualmente, como elas definem o processo social da identidade organizacional, pois o entendimento da cultura e da imagem é necessário para a construção de uma identidade equilibrada, capaz de crescer e se desenvolver com as mudanças das condições e das pessoas que, de alguma forma, se relacionam com a organização, e para tal, é necessária a manutenção de canais de comunicação entre gerentes, membros da organização e parceiros externos.



Segundo Hatch e Schultz (2002), a identidade organizacional precisa ser teorizada em relação à cultura e a imagem, simultaneamente, para que seja possível entender como definições internas e externas da identidade organizacional interagem: cultura organizacional e imagem organizacional, como definições interna e externa da identidade, respectivamente, e os processos pelos quais elas se influenciam mutuamente.

Para Albert e Whetten (2004), a diferença entre identidade pública e identidade privada, como percepções da personalidade da organização para as comunidades externas e para os membros internos, respectivamente, exemplifica como grandes discrepâncias em como a organização vê a ela própria e como os membros externos a vêem (como consumidores, competidores, órgãos reguladores e financiadores), gera problemas na criação de políticas e na sobrevivência das mesmas.

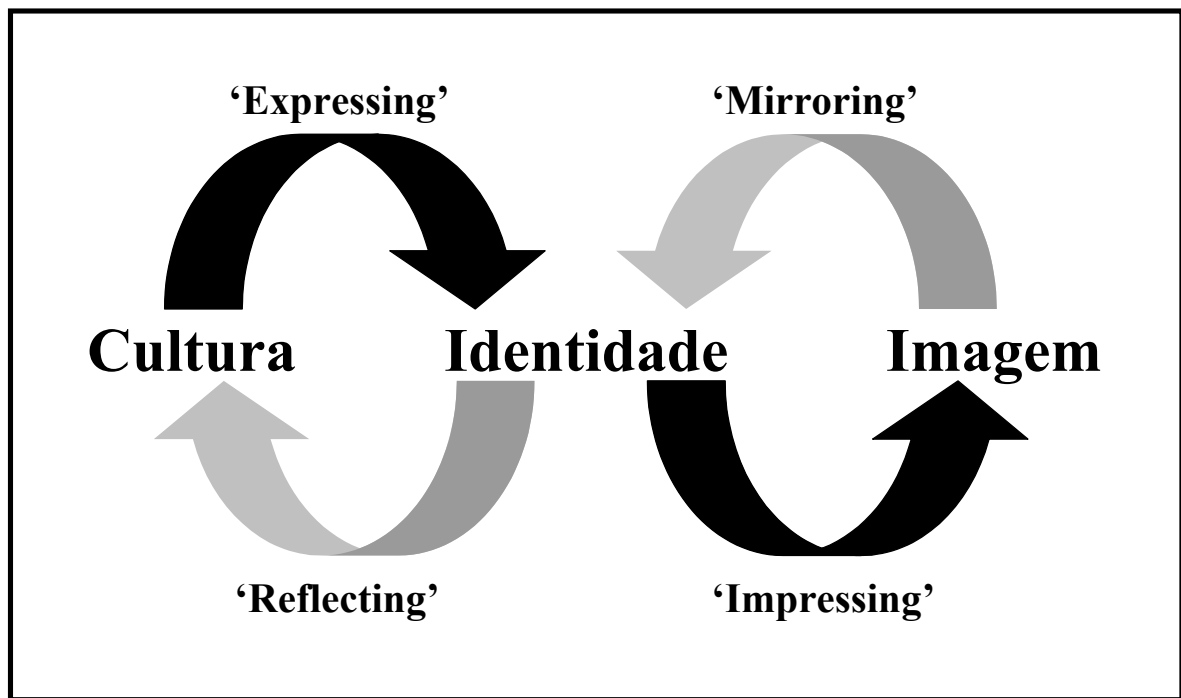
Hatch e Schultz (2002) identificam quatro processos que ligam cultura a identidade e imagem, a saber:

- ✓ *Mirroring*: processo em que a identidade espelha a imagem de outros;
- ✓ *Reflecting*: processo em que a identidade é embutida na cultura ;
- ✓ *Expressing*: quando a cultura se faz conhecer pela declaração da identidade (a identidade expressa a cultura);
- ✓ *Impressing*: processo em que expressões da identidade deixam impressões em outros.

Hatch e Schultz (2002) apresentam a figura 05, que representa como se concentra na articulação dos quatro processos para construção da identidade organizacional, que se consiste no resultado do “jogo” entre cultura e imagem. De acordo com os autores, a identidade organizacional é criada, mantida e modificada pelo encontro de definições internas e externas, e, em cada momento, ela representa o resultado da negociação entre a cultura e a imagem. Hatch e Schultz (2002) afirmam que a identidade organizacional não é um mero agregado de

percepções que reside nas mentes das pessoas, mas um dinâmico processo, continuamente construído socialmente pelo intercâmbio entre as definições.

**Figura 05** – Modelo da dinâmica da identidade organizacional



Fonte: Hatch e Schultz, 2002

#### 2.1.8.1 Mirroring

Dutton e Dukerich (2004) afirmam que as opiniões e reações de elementos externos à organização afetam a identidade, e posteriormente, o mesmo processo pode motivar os membros da organização a se envolver em assuntos ligados a imagem pública da organização. Se os membros da organização percebem a mesma de maneira mais positiva, ou menos positiva, do que eles acreditam que os outros a vêem, prosseguem os autores, eles serão motivados, por esta discrepância, a mudar suas imagens, ou sua identidade, pelo alinhamento

com o que os eles acreditam que os outros pensam deles. As ações se determinam pela contradição entre as imagens vistas em um espelho metafórico e como os membros da organização pensam nela mesma, ou seja, em sua identidade. Dutton e Dukerich (2004) afirmam que é possível se entender melhor o comportamento das organizações ao se questionar os olhares individuais: o que eles vêem, para onde olham, e se eles gostam ou não de seu reflexo no espelho, determinando o que os membros distinguem como atributos de suas organizações e o que eles acreditam que os outros, externos, identificam como atributos dela, como elementos para moldar, construir e manter interpretações.

Para Hatch e Schultz (2002), o processo de *mirroring* tem implicações mais profundas para a dinâmica da identidade organizacional que as citadas por Dutton e Dukerich, pois acreditam que as imagens externas não são totalmente filtradas pelas percepções dos membros internos da organização, e sim, penetram na identidade organizacional, continua e vagarosamente, mantendo a referência da imagem espalhada e o contínuo processo de auto-exame. Gioia et al. (2004) afirmam que a imagem freqüentemente desestabiliza a identidade da organização, requerendo que seus membros revisitem e reconstruam seu senso de personalidade.

#### **2.1.8.2 Reflecting**

Hatch e Schultz (2002) afirmam que os membros da organização desenvolvem sua identidade não só a partir do que os outros falam sobre eles, mas também em relação ao que eles percebem que são. Assim, as ações para mudar as imagens, ao invés de simplesmente aceitá-las, são amparadas pela cultura organizacional. Para Hatch e Schultz (2002), uma vez

que imagens são projetadas na identidade organizacional, elas passam a ser interpretadas em relação a definições já existentes, pertencentes à cultura organizacional, e quando isso acontece, a identidade organizacional é mudada pelo processo de *reflecting*, ao se ativar a reflexão sobre pressupostos e valores, ajustando e sintonizando os membros com a identidade organizacional e suas manifestações. De outra maneira, prossegue Hatch e Schultz (2002), *reflecting* na dinâmica da identidade organizacional é o processo no qual os membros entendem e apresentam-se como uma organização, tomando atitudes, criando significados e projetando imagens. Segundo Dewey (apud Hatch e Schultz, 2002), quando os membros da organização explicitam suas reivindicações sobre o que a organização é, isto leva junto significados culturais, que são usados como símbolos da própria identidade.

### **2.1.8.3 Expressing**

Hatch e Schultz (2002) afirmam que uma maneira de uma organização se fazer conhecer é incorporar seus reflexos no discurso, fazendo com que a identidade seja explicitada por todos que se apresentam como uma organização. Czarniawska (apud Hatch e Schultz, 2002) apresenta as narrativas da identidade institucional como meio de auto-expressão da organização, mas de forma geral, apresenta Brewer e Gardner (2004), a auto-expressão da cultura inclui diversas referências da identidade coletiva, das quais Hatch e Schultz (2002) destacam os artefatos, que carregam símbolos, valores e pressupostos. Entretanto, prosseguem os autores, a identidade organizacional não é apenas a expressão coletiva da cultura organizacional, pois também é uma fonte de identificação de simbologias,

que podem ser usadas para impressionar outros, atraindo sua simpatia, interesse e atenção, encorajando-os a se envolver e prover a organização.

#### **2.1.8.4 Impressing**

Rindova e Fombrum (apud Hatch e Schultz, 2002) afirmam que as organizações projetam imagens aos membros externos de diversas formas, desde as mais diretas como propaganda, conferência, disponibilização de informações para analistas, e utilização de logomarcas; assim, as imagens refletem não somente os objetivos estratégicos, mas também a identidade destacada, fazendo com que as imagens que são consistentes com a organização sejam mantidas pelos que interagem com ela. Segundo Rindova e Fombrum (apud Hatch e Schultz, 2002), essas imagens não são apenas projetadas estratégica e oficialmente, mas também de forma não intencional, por comportamento, gestos, atitudes, aparência, e pela comunicação constante presente em todos os níveis da organização, que simultaneamente também transmitem imagens. Hatch e Schultz (2002) afirmam que os esforços da organização em impressionar outros são combinados a outras projeções de imagens, de fontes externas, e que a exposição e abertura das organizações incrementam este processo, pois mais e mais imagens produzidas fora das organizações competem com as projetadas por elas próprias.

### **2.1.9 Identidade Organizacional, Poder, Hierarquia, Contracultura e Gerenciamento da Cultura**

Segundo Hatch e Schultz (2002), a dinâmica do processo da identidade organizacional é influenciada diretamente por mecanismos de poder, pela determinação do quanto às organizações são abertas e pela escolha de que elementos culturais serão deliberadamente comunicados como expressões da identidade. Outro exemplo, afirmam os autores, pode ser descrito a partir de como os que detêm o poder na organização reagem a conflitos de visões das imagens dos indivíduos externos e seus significados para o senso de identidade da organização, pois se os gerentes com mais poder são incapazes de ouvir pesquisas de mercado ou outros membros da organização com menos influência que eles, o processo de *mirroring* e *reflecting* será influenciado pelos efeitos do poder. Hatch e Schultz (2002) afirmam que a estrutura de poder pode também influenciar positivamente a dinâmica da identidade organizacional, ao encorajarem os processos descritos na figura 05.

Corley (2004) afirma que as teorias e pesquisas identificaram a possibilidade de múltiplas identidades existirem sem planejamento disto, mas há poucas evidências empíricas de como esta diferenciação ocorre, e que implicações acarretam. Segundo Corley (2004), pode haver diferenciações na identidade a partir de diversas delimitações: de funções na organização, de profissões, de setores ou unidades de trabalho, mas destacam-se as diferenciações decorrentes a hierarquia organizacional. Para Corley (2004), existe diferenciação da identidade organizacional baseada no nível de hierarquia, onde os níveis hierárquicos mais altos tendem a enxergar a identidade organizacional à luz da estratégia organizacional, enquanto os níveis hierárquicos mais baixos tendem a vê-la em relação à cultura organizacional, o que traz diferenças nas percepções dos membros da organização

sobre: qual a natureza da organização; as discrepâncias mais significativas para a estabilidade da identidade organizacional; a base para as mudanças na identidade organizacional; como as mudanças na identidade organizacional podem ser implementadas de maneira melhor. Para Corley (2004), apesar de frequentemente as teorias assumirem que identidade única é compartilhada por todos os membros da organização, a complexidade do tema resulta em alto potencial de diferenciações, o que torna relevantes estudos direcionados ao entendimento do porquê estas diferenciações de identidade emergem das linhas hierárquicas, e os efeitos disto na dinâmica da construção da identidade organizacional e nos processos de mudança.

Corley (2004) afirma que as diferenças fundamentais nas percepções da identidade organizacional, a partir da diferença de nível hierárquico, atuam nas dimensões: natureza da identidade organizacional, discrepâncias na identidade, bases da mudança de identidade e implementação da mudança de identidade.

Segundo Corley (2004) a primeira diferença está na maneira que cada nível hierárquico assume a noção geral da identidade organizacional. Os altos gerentes tendem a assumir a relação da estratégia com a identidade, enquanto os membros de nível hierárquico mais baixos absorvem a noção global da identidade através da cultura. Quanto as demais dimensões, Corley (2004), afirma que as bases da mudança organizacional são formuladas pela linguagem, pelos gerentes, enquanto situam-se nos significados para os membros hierarquicamente inferiores. Na seqüência, a implementação do processo de mudança organizacional também é diferenciada em relação à posição hierárquica, sendo tido como um processo formal e oficial para os que estão no topo da hierarquia, e como um processo que nasce na, e da, organização, para os membros na base da hierarquia.

Albert e Whetten (2004) descreveram a possibilidade de variações na identidade e como os diferentes tipos de identidades múltiplas afetam as organizações, política e estrategicamente. Segundo os autores, podem existir variações ideográficas e holográficas de

identidade, consistindo em múltiplas identidades existindo em diferentes partes da mesma organização, e múltiplas identidades assumidas por todos os membros da organização individualmente, respectivamente.

Corley (2004) afirma que achar padrões de diferenciação na percepção da identidade organizacional, através das fronteiras hierárquicas, auxilia no entendimento de diversos aspectos da vida da organização.

Para Corley (2004), os que estão mais próximos do topo da hierarquia tendem a ver a identidade organizacional mais relacionada à estratégia e propósitos, se interessando mais pelas percepções dos membros de fora da organização, e tendendo a construir mais imagens discrepantes, por serem diferentes das criadas pelos membros da organização. Gerentes do alto escalão, continua o autor, estão mais sujeitos a achar que a identidade organizacional é algo que precisa se adaptar às demandas e desafios estabelecidos pelas forças externas, por isso eles monitoram constantemente as reações e opiniões de pessoas de fora, buscando a flexibilidade que julgam necessária para a sobrevivência da organização nos ambientes competitivos, mas isso faz com que o foco passe a ser os rótulos usados para descrever a identidade, priorizando, no caso de mudanças, as mudanças nestes rótulos, em vez de concentrarem-se na mudança da própria identidade.

De forma diferente, afirma Corley (2004), os que estão nos níveis mais baixos da cadeia hierárquica percebem a identidade organizacional mais em função da cultura, e seus valores e crenças, o que faz com que esses empregados tendam a pensar na identidade como uma coisa mais estável e difícil de mudar, além de se importarem menos com as opiniões externas à organização. Entretanto, Corley (2004) afirma que esses empregados estão mais sujeitos a discrepâncias temporárias de identidade, quando diferenças são notadas entre suas percepções correntes sobre a organização, e o jeito que as pessoas descrevem o passado ou futuro da identidade organizacional. Para estes empregados, as mudanças no rótulo da



identidade organizacional não representam mudança real na identidade organizacional, quando eles não percebem também mudanças comportamentais que sustentem os novos significados.

Para Corley (2004), os indivíduos que se situam no meio da estrutura hierárquica freqüentemente assumem o papel de ponte entre as concepções de identidade organizacional dos altos gerentes e as dos empregados, o que é facilitado pela responsabilidade corriqueira de interpretar e traduzir as diretrizes superiores em ações operacionais no dia-a-dia da organização. Por ter sempre os pés em aspectos estratégicos e culturais, simultaneamente, as maiores diferenciações na identidade organizacional não envolvem estes médios gerentes tanto quanto os extremos que eles tentam ligar. A quadro 03 apresenta algumas diferenças hierárquicas e suas conexões com a identidade organizacional.

	<i>Topo da hierarquia</i>	<i>Base da hierarquia</i>
Natureza da Identidade Organizacional:	Relacionada a estratégia organizacional, proposta e filosofia	Relacionada a cultura organizacional
Discrepâncias da Identidade é mais sensível a:	Discrepâncias nas imagens externas construídas	Discrepâncias de identidade temporárias
Mudança de Identidade Baseada em:	Linguagem (rótulos de identidade)	Comportamentos e emoções (significados de identidade)

Implementação da Mudança de Identidade:	Formal, através de novos rótulos de imagens	Emergente, através de alterações de significados e mudanças de comportamento
---	---	--

Fonte: Corley, 2004

### **Quadro 03** – Quatro diferenças hierárquicas na identidade organizacional

Para Freitas (1991), a existência de múltiplas culturas em uma mesma organização, ainda é questionada e discutida pelos pesquisadores, e a coexistência de subculturas e até de contraculturas passa pela aceitação: do antagonismo e da luta de classes inerentes ao capitalismo; das diferenças entre os interesses dos indivíduos e os das organizações, das contradições que existem entre os níveis da pirâmide organizacional.

Segundo Pettigrew (1996), é possível se gerenciar a cultura organizacional, mas sob uma concepção política e social dos processos administrativos que extrapole a dimensão de um processo analítico de racionalização, ao tratá-los como um processo humano complexo, em que todos os membros participam. Para Pettigrew (1996) os mecanismos de mudança devem ser tratados a partir da interação contínua entre idéias sobre três elementos da mudança, e da habilidade para regular as relações entre elas: o contexto, interno e externo, referindo-se à estrutura, ambiente social, político, econômico e competitivo; o processo, que trata de ações e reações para promover a mudança; o conteúdo, consistindo-se nas áreas examinadas. Pettigrew (1996) afirma ser mais fácil ajustar as manifestações da cultura que alterar as crenças e pressupostos básicos, mas que ainda assim as estratégias de mudança devem passar pelas duas dimensões; assim, não é fácil gerenciar a cultura organizacional, pela possibilidade de existência de problema diversos, que englobam: a existência da cultura em diferentes níveis da empresa; a inserção de pontos de vista individuais sobre questões como

produtos, missão e socialização; a dificuldade de acesso e discussão da parte da cultura que está em um nível implícito; o peso da história da organização; problemas políticos, causados pelas conexões entre cultura e distribuição do poder; a interdependência, relacionada à política, estrutura, sistemas, prioridades e pessoas da organização.

Alvesson (2004) afirma que a crescente complexidade dos ambientes externos, e das próprias organizações servem, de um lado, para permitir que a criação e comunicação de imagens sejam usadas como meio para se projetar a realidade para os membros da organização, servindo de controle, mas, paralelamente, esta complexidade também dificulta a montagem de cenários claros pelos empregados.

#### **2.1.10 Identidade Organizacional, Mudança e Resistência à Mudança**

Hinings e Greenwood (apud Machado-da-Silva e Nogueira, 2000), consideram que todas organizações possuem uma trajetória relacionada a sua particular situação histórica e contexto institucional, e todas organizações estão em movimento, sendo mudança e estabilidade as duas faces da mesma moeda.

Para Wood Jr. e Caldas (1995), as organizações vêm experimentando uma onda de processos radicais de mudança (como *downsizing* e *reengineering*), a partir da adoção como pressuposto prescritivo, pelos gerentes, do princípio descritivo, amparado pelas teorias gerenciais, de que as organizações evoluem alternando períodos de mudanças incrementais com períodos de mudanças revolucionárias, qualitativas. De acordo com Wood Jr. e Caldas (1995), estas metodologias de mudança são ações de alto risco para transformar as

organizações, e embora se direcionem para o processo de transformação, poucas vezes se dá a devida importância à natureza da organização, extensão e gravidade das rupturas acarretadas.

Segundo Wood Jr. e Caldas (1995), existiram cinco diferentes modos e momentos de se tratar das mudanças. As primeiras técnicas de mudança organizacional enfocavam quase que somente a estrutura formal da empresa, mexendo em relações hierárquicas e funções, orientando-se para re-projetar, racionalmente, a empresa, entendida como sua estrutura e processos formais, mas o maior trabalho se dava no gerenciamento dos efeitos causados pela mudança. O esgotamento deste modelo, motivado pelos insucessos, desviou o foco dos processos de mudança para as pessoas e suas relações, caracterizando o segundo momento, de terapias organizacionais e abordagem sociotécnica (dinâmicas de grupo, *workshops*), quando o comportamento e o clima organizacional eram os alvos, a partir do pressuposto de que a redução do nível de conflitos e a melhoria das relações pessoais seriam capazes de melhorar o desempenho das empresas.

Um terceiro momento coexistiu com o segundo, e priorizava o ambiente como determinante principal das mudanças, valorizando questões como tecnologia, competitividade e estratégia, como direcionadoras da adaptação das pessoas, estruturas e processos, assim, a chave era o planejamento estratégico, e o pressuposto era de que quanto maior a adaptação da organização com o ambiente, melhor seu desempenho.

A descoberta do progresso das empresas japonesas fez com que o foco se voltasse para processos de manufatura *just in time*, qualidade total e orientação para o cliente, passando a valer o pressuposto de que as mudanças não poderiam ser tratadas como eventos isolados, mas como processos contínuos de melhoria, passando as se absorver técnicas e metodologias dos momentos anteriores, mas subordinados ao processo maior. Esta fase é marcada pelo apogeu das estruturas matriciais, redes orgânicas, organizações flexíveis e pelo destaque à

cultura organizacional, como produtora de impactos positivos a partir da construção e compartilhamento de valores.

Ao se perceber que a questão da competitividade não estava resolvida, surge o quinto momento, das alternativas radicais, a partir de choques profundos, mudanças qualitativas, permeadas por velhos hábitos tecnicistas, gerando metodologias que são geradas, empregadas e descartadas, seguindo modismos e sem assumir a real complexidade da questão, que necessita reflexão e avaliação crítica. Neste contexto, a mudança organizacional passa a ser vista como uma busca constante por soluções imediatistas, sempre subordinada à questão da competitividade, criando-se uma tendência ilusionista, já que cada modismo traz consigo também critérios próprios de sucesso. Para Wood Jr. e Caldas (1995), as mudanças radicais influenciam sobremaneira a identidade organizacional, por diferentes modos: a adoção de um modismo se dá essencialmente pela imagem, pela forma que a organização é percebida externamente; depois de adotado o modismo, durante a efetiva mudança, os modelos cognitivos existentes são questionados e a percepção que os membros tem sobre a organização será mudada, pois em geral, os que comandam a mudança tentarão tornar a auto-imagem positiva em negativa, a fim de descartar o modelo anterior, apostando na dissonância entre o percebido no presente e a possibilidade projetada como ideal; na etapa final, o processo de mudança altera estruturas e estratégias, com conseqüências profundas sobre características centrais da organização e sua expressão, mexendo com a cultura organizacional e a identidade.

Gioia e Thomas (apud Cesar e Machado-da-Silva, 2002) sugerem que sob condições de mudança, a imagem e identidade afetam as interpretações, ao mesmo tempo em que são afetadas por elas, pois tanto identidade quanto imagem agem como percepções das projeções que influenciam as interpretações sobre questões chaves, e a mudança estratégica implica em revisão de esquemas interpretativos dos dirigentes e demais integrantes da organização. Fiol

(apud César e Machado-da-Silva, 2002) destaca que mudanças em maiores proporções, como as estratégicas, devem ser acompanhadas por significativa alteração na percepção global da organização.

Segundo Toffler (apud Corley, 2004) a velocidade da mudança tecnológica pode ser tão alta que as pessoas não conseguem ajustar seus comportamentos, acompanhando as mudanças, no mesmo tempo. Para Corley (2004), os altos gerentes percebem a necessidade de mudanças na identidade antes dos indivíduos hierarquicamente inferiores, que se concentram mais no ambiente interno, além disso, os membros da organização que se encontram em posições hierárquicas superiores frequentemente trabalham em um ambiente de mudança constante, enquanto os demais assumem um ambiente de maior constância, o que os torna mais resistentes a mudança, comportamento nem sempre reconhecido pelos altos gerentes. Conseqüentemente, continua o autor, há diferenças no que se refere à natureza da identidade, pois os altos gerentes assumem a identidade organizacional como maleável e flexível, enquanto os membros da organização hierarquicamente inferiores a entendem como mais constante.

Corley (2004) identificou o que chamou de percentual de histerese, que é definido como um atraso no entendimento e reações às mudanças na identidade organizacional, e até mesmo na percepção da necessidade de mudá-la. Mesmo quando os grupos estratégicos percebem a necessidade de mudança, há um intervalo até que isso se concretize e atinja a organização como um todo, que é explicada em parte pela inércia da cultura e resistências dos empregados, e este percentual de histerese é influenciado pela unilateralidade dos esforços, quando partem apenas dos novos rótulos criados pela gerência.

Corley (2004) afirma que nos processos de mudança na identidade organizacional ocorrem discrepâncias temporárias, enraizadas em momentos em que os membros da organização reconhecem inconsistências nas reivindicações da identidade, tendo por base

comparações do que esperam do futuro ou referências do passado, normalmente ligadas diretamente às questões: o que a organização costumava ser; imagens de futuro desejadas, do que a organização gostaria de se tornar; a direção que a identidade organizacional está tomando. Para Corley (2004), a descoberta de discrepâncias temporárias de identidade aponta para a necessidade de se considerar o tempo e outras variáveis temporárias, nas pesquisas e nos processos de condução de mudança, pelas reflexões internas que provocam, dissociadas das questões e preocupações com as imagens externas.

Vasconcelos e Vasconcelos (2000) afirmam que mudanças que acarretam rupturas com o passado e a história da organização, dentro de um processo de modernização geralmente implantado autoritariamente pelos dirigentes, apresenta-se como uma crise não regressiva, superada pela instituição de um novo sistema social, novas práticas e hábitos. Neste paradigma, a mudança gera contradições, a partir de rupturas parciais com o antigo sistema, e o novo sistema deve ser elaborado a partir do construto social anterior, que disponibiliza a única base de experiência para a consolidação do novo. Segundo Vasconcelos e Vasconcelos (2000), a resistência à mudança é um fenômeno comum, resultante da ameaça que transformações podem trazer, de tornar capacidades relacionais, hábitos e estratégias desenvolvidas inúteis como meio de integração e sobrevivência, dificultando a adaptação ao novo sistema, por moverem estruturas profundas relacionadas à identidade, como a forma de se relacionar com os outros individualmente e em grupo; a capacidade de percepção, análise e ação política; afetividades; aceitação de lideranças, etc.

Vasconcelos e Vasconcelos (2000) asseguram que a resistência à mudança pode ser reduzida quando são dadas possibilidades de ação ao indivíduo, dentro da nova estrutura, permitindo que ele use os meios de ação e cognição apreendidos e desenvolvidos no sistema anterior para identificar-se com o novo cenário e proposta de organização, adaptando parcialmente sua ação e estratégia. Este processo se ampara na construção de uma estrutura de

transição, que oferece a chance e espaços para reconstrução identitária individual e coletiva, por reconstrução e experimentação, a medida que os integrantes da organização entram em contato progressivamente com a nova estrutura. Para Vasconcelos e Vasconcelos (2000) este processo é facilitado porque as estruturas internas não são mudadas rapidamente, e impede a anomia, incapacidade de reconstruir um novo universo e novas interações em decorrência de mudanças radicais, quando a impossibilidade de consolidação de novas alianças políticas vitoriosas leva a não aceitação do fracasso e à resistência, com objetivo de preservar os meios sociais que mantêm o sucesso. Assim, o passado e o conjunto de habilidades desenvolvidas pela organização em sua trajetória, configuram-se como ativos estratégicos, fundamentais para consolidação do futuro da mesma.

#### **2.1.11 Disfunções na Dinâmica da Construção da Identidade Organizacional**

Albert e Whetten (2004) afirmam que a dissociação entre as definições internas e externas da organização, traduzida em discrepâncias entre como a organização se enxerga e como os outros a vêem, pode influenciar sua capacidade de sobrevivência, pois a identidade organizacional equilibrada, resulta de processos que integram interesses e atividades de todos que compõem ou interagem com a organização. É possível, segundo os autores, que as organizações sejam vulneráveis a duas disfunções, quando a imagem e a cultura se tornam dissociadas, por se negar ou ignorar suas relações: narcisismo e hiper-adaptabilidade.



### 2.1.11.1 Narcisismo

Segundo Hatch e Schultz (2002), o narcisismo, representado na figura 06, ocorre quando a organização perde o interesse e contribuição dos membros externos, criando uma identidade que emerge quase exclusivamente da cultura organizacional. Neste caso, o isolamento pode ainda alterar a imagem sucessivamente e a crise gerada ser posteriormente embutida na própria cultura.

Segundo Brown (apud Hatch e Schultz, 2002), as organizações e seus subgrupos são categorias sociais e a consciência e identidade compartilhada por eles determina comportamentos, necessidades e suas auto-imagens. Assim, Brown (apud Hatch e Schultz, 2002), define narcisismo nas organizações como um complexo conjunto psicológico, constituído de negação, racionalização, auto-engrandecimento, egoísmo, ansiedade e senso de direitos. O autor afirma que certo grau de narcisismo é saudável, mas quando levado ao extremo, há excessiva auto-estima, o que implica em instabilidades no ego e engajamento em grandiosas e impossíveis fantasias, que substituem a realidade.

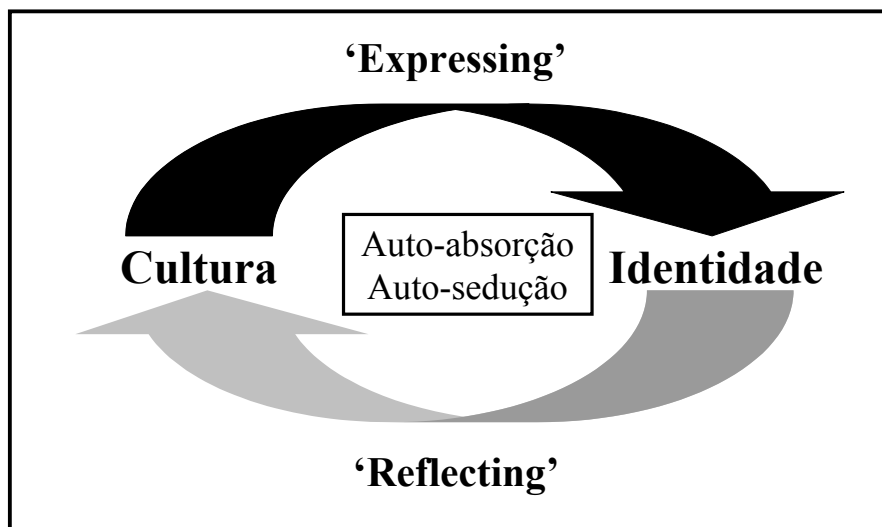
Segundo Hatch e Shultz (2002), o narcisismo organizacional se desenvolve como resultado de uma conversa entre identidade e imagem, na qual o feedback do processo de *mirroring* é ignorado ou nem sempre encontrado, pois não há reais esforços para criar comunicação com as comunidades externas, ou esta comunicação é unidirecional, sempre partindo da organização.

Christensen e Cheney (apud Hatch e Schultz, 2002) diagnosticaram outra disfunção de identidade, relacionada ao narcisismo, que ocorre quando as organizações perdem seu referencial de como se expressar, substituindo por impressões projetadas por outros (externos), o que foi chamado de auto-sedução ou auto-absorção. Neste caso, prosseguem os

autores, o desejo da organização de ser ouvida e respeitada, causa um progressivo processo em que o interesse nas questões que cercam a organização, e são relacionadas a ela, vai ficando na sombra do interesse nela própria. Christensen e Askegaard (apud Hatch e Schultz, 2002) afirmam que o processo de auto-absorção é exacerbado por uma cultura desordenada, saturada de símbolos e afirmações de distinção e identidade, onde as pessoas têm tempo e capacidade para relatar apenas uma pequena fração do que é produzido como elemento cultural pela organização.

Hatch e Schultz (2002) afirmam que tanto narcisismo quanto auto-absorção podem ocorrer temporariamente, em períodos de dissociação de cultura e imagem, mas a dinâmica da identidade organizacional pode servir para balancear e corrigir o desequilíbrio, ou contribuir para a piora do quadro.

**Figura 06** – Potencial disfunção de narcisismo na dinâmica da identidade organizacional

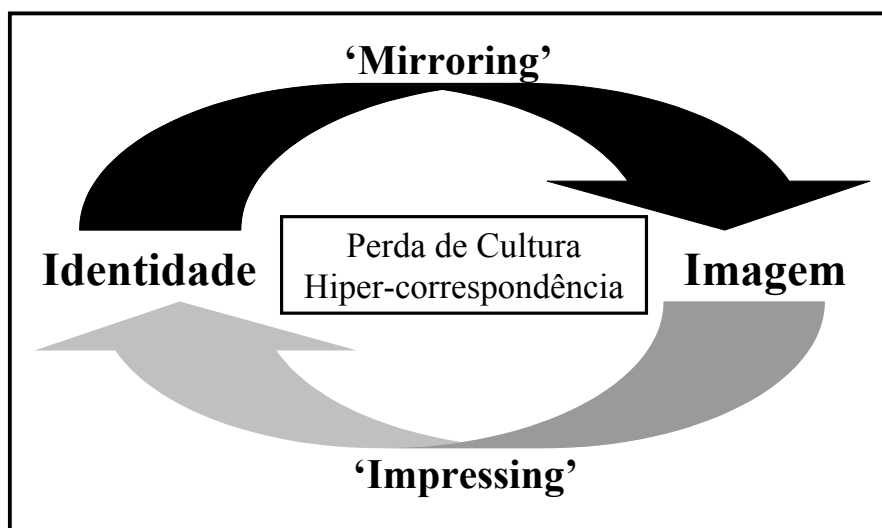


Fonte: Hatch e Schultz, 2002

### 2.1.11.2 Hiper Adaptabilidade

Segundo Hatch e Schultz (2002), o oposto do problema de se prestar pouca atenção na comunidade externa é a organização dar importância demasiada à imagem construída externamente à organização, que assume poder demais na auto-definição da identidade organizacional e abandonando ou ignorando a herança cultural, perdendo o senso de quem realmente são. Neste caso, prosseguem os autores, a herança cultural é substituída por exagerada adaptação ao mercado, gerando desvios resultantes da hiper-correspondência à opinião dos consumidores, e deixando os membros da organização incapazes de refletir sobre suas identidades, em relação a suas concepções e valores, gerando um vácuo de significados a se preencher. Hatch e Schultz (2002) afirmam que a perda de cultura ocorre quando os processos de mirroring e impressing são consumidos a ponto de se dissociarem dos de reflecting e expressing. Esta disfunção está representada na figura 07.

**Figura 07** - Potencial disfunção de hiper-adaptabilidade na dinâmica da identidade organizacional



Fonte: Hatch e Schultz, 2002

Alvesson (apud Hatch e Schultz, 2002) afirma que uma imagem é formada primeiro a partir de coincidências, ocasional, superficial ou informações mediadas, por comunicação de massa, aparência pública e fontes secundárias, e não por informações direcionadas individualmente, ou experiências duradouras e percepções sobre o centro dos objetos.

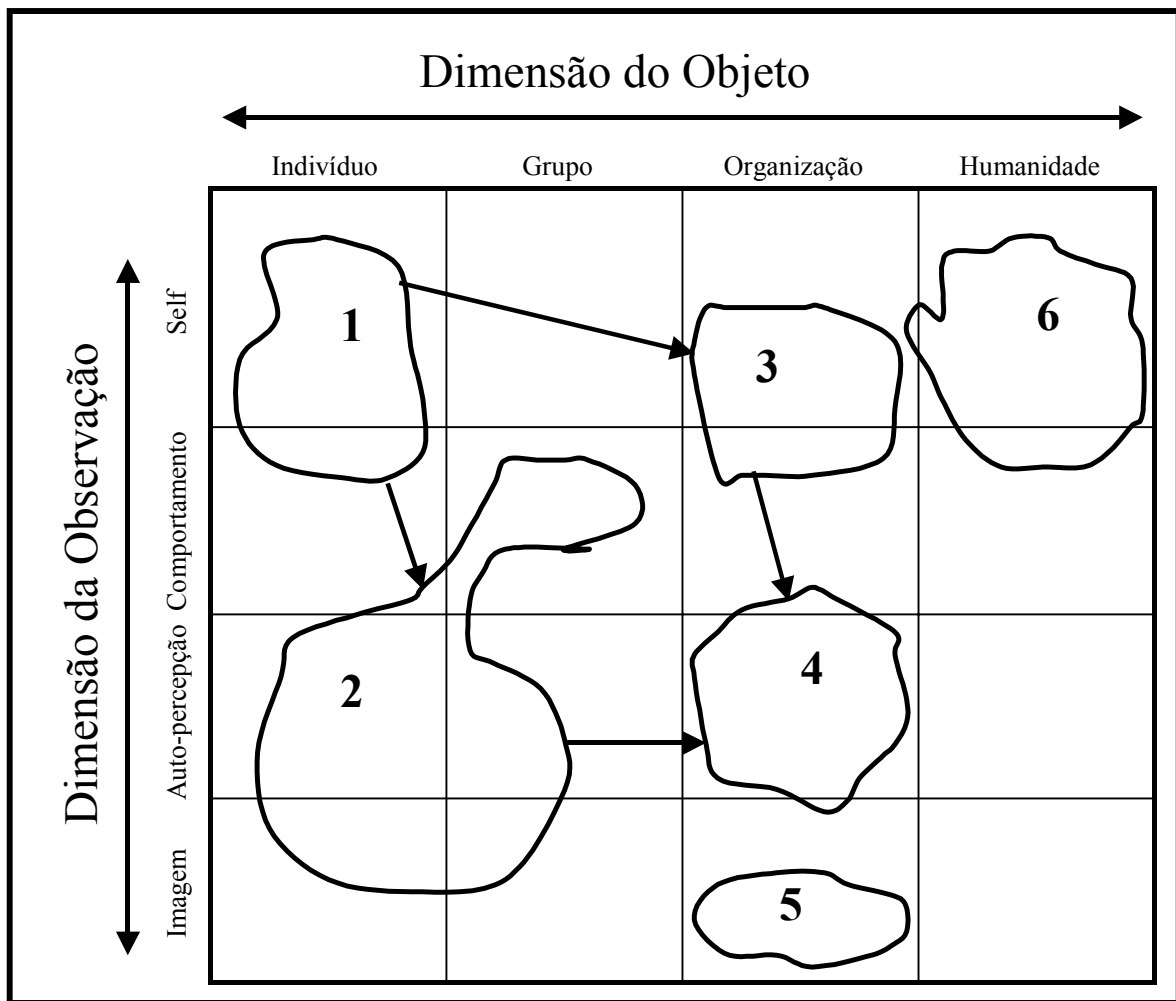
Alvesson (2004) afirma que uma das razões para a dissociação da cultura e imagem reside na substituição da cultura pela imagem na mente dos gerentes. Segundo Alvesson (2004), as condições que propiciam a substituição do conteúdo pela imagem estão ligadas à distância, física ou psicológica, entre a organização e seus gerentes, o que decorre, por sua vez, do tamanho, alcance, uso de formas de comunicação e a própria globalização. A tese de Alvesson (2004) enuncia que quando os gerentes priorizam a comunicação com a comunidade externa, a ênfase anterior de se formar e manter vínculos e valores originais de sua cultura torna-se secundária, o que faz com que eles se tornem provedores de imagens sem substância ou simuladas. Hatch e Schultz (2002) afirmam que a ânsia em impressionar gera obsessivas projeções descartáveis, que são substituídas seguidamente, assim, a relação entre a imagem e seus formadores, é quebrada, e a imagem passa a não representar expressões da cultura organizacional, caracterizando-se como meio para impressionar e seduzir outros.

Segundo Hatch e Schultz (2002), da mesma forma que o narcisismo, a perda de cultura não é uma condição permanente, podendo ser decorrentes do processo normal de desenvolvimento, como quando são criadas comunidades digitais de consumidores, podendo a própria exposição reivindicar, a partir de expectativas criadas pela maior exposição da organização, um maior alinhamento entre as imagens projetadas e as reais expressões culturais.

### 2.1.12 Diferentes Abordagens no Estudo da Identidade

A diferenciação proposta por Caldas e Wood Jr. (1997) parte da sobreposição da dimensão do objeto focal e da dimensão de observação, disponibilizando um instrumento didático capaz de situar as principais correntes que estudam identidade. A dimensão focal diferencia as abordagens a partir do objeto sobre o qual o conceito é aplicado (indivíduo, grupo, organização, nação, humanidade), enquanto a dimensão da observação distingue os pontos de observação da formulação dos conceitos de identidade (*self*, comportamento, auto-percepção e imagem). Nesta segunda dimensão temos em um extremo o *self*, aquilo que na pessoa define a fronteira entre o eu e o não eu, o que é internamente observado. Na seqüência está o comportamento, tido como a expressão exterior da pessoa. A próxima dimensão de observação é a percepção sobre si mesma, a forma com que membros internos, especialmente dirigentes, de forma compartilhada percebem a organização, a autopercepção. No extremo final localiza-se a noção que os outros têm do que o objeto é, sua imagem. Caldas e Wood Jr. (1997) apresentam um quadro conceitual resultante da combinação dessas duas dimensões (figura 08), mas ressaltam que o quadro possui limitações, em função da complexidade e dinâmica do processo, que sobrepõe células e conteúdos, a despeito da delimitação das células apresentadas.

**Figura 08** – Quadro conceitual dos estudos de identidade



Fonte: Caldas e Wood Jr., 1997

Caldas e Wood Jr. (1997) comentam as correntes apresentadas, a partir da alocação das grandes tendências existentes em torno da idéia de identidade, ainda que o painel apresentado seja incompleto e com imprecisões de limites e fronteiras:

- Primeiro grupamento: envolve os primeiros estudos de identidade individual de Erikson, com origem na psicanálise, influenciada pelo conceito Freudiano de *ego*, abrangendo o *self* (si-mesmo) e comportamento. Estes estudos expandiram-se e apoiaram diversos outros campos de conhecimento.

- Segundo Grupamento: abrange os estudos clássicos e contemporâneos da psicologia social, que tratam a identidade como auto-conceito, relacionam identidade individual a identidade grupal, principalmente através do conceito de identificação.
- Terceiro Grupamento: compreende as concepções que surgiram no âmbito organizacional, a partir do trabalho pioneiro de Albert e Whetten. São estudos derivados do primeiro grupamento e sensível ao segundo. Este grupamento abrange também estudos mais recentes que buscaram rever o conceito de identidade organizacional, apresentando modelos complementares ou alternativos, e os estudos que diferenciam identidade organizacional de cultura organizacional.
- Quarto grupamento: relaciona-se aos estudos de identidade organizacional, feitos na década 80 e início da de 90, a partir de conceitos da psicologia social. Este bloco tem forte ligação com o segundo grupamento, tratando a identidade organizacional como função da forma pela qual a organização percebe a si mesma, e inclui: os debates acerca da relação entre identificação organizacional e auto-conceito individual; a análise da vinculação entre imagem da organização ou grupo com a identificação do indivíduo com a organização.
- Quinto grupamento: trata da discussão do conceito de identidade organizacional de forma mais instrumental, no que se enuncia como “imagem corporativa”, com foco de pesquisa sobre a compreensão de como as organizações administram suas imagens externas e como essas imagens às influenciam. Alguns autores neste grupamento analisam, de forma crítica, a manipulação da imagem e da identidade corporativa pelas empresas.
- Sexto grupamento: engloba as pesquisas que discutem conceitos de identidade em nível macro, em nações ou na humanidade, reportando-se ou não a área

organizacional. Há a tendência de se levantar questões relativas à existência e a natureza do *self* humano, decorrente de influência de idéias pós-modernas.

Sobre as limitações do quadro que apresentam, Caldas e Wood Jr. (1997), afirmam que a natureza dos agrupamentos consiste em uma delas, pois embora eles reúnam abordagens e correntes de estudos afins, há antagonismos e intra-grupamentos, próprios da natureza fragmentada e complexa do tema. Há ainda limitações relacionadas à impossibilidade de algumas perspectivas serem representadas integralmente nos modelos, como por exemplo, a noção de *self*, o nível do que é observado internamente, que ora vincula-se ao objeto indivíduo, ora relaciona-se ao objeto humano. A terceira limitação citada por estes autores refere-se ao pressuposto básico do quadro, a própria definição de identidade, reportando-se ao questionamento sobre a idéia de identidade como algo central, duradouro e distintivo, ser compatível com as novas configurações organizacionais. Surge desta dúvida um terceiro eixo, que reúne os opostos: central/fragmentado; distintivo/não distintivo; duradouro/efêmero. Assim, pode-se discutir sobre cada célula o efeito desta variável. A identidade é hoje vista como um processo em construção, mediada pelo uso da linguagem e pelos processos de socialização dos indivíduos. De acordo com Caldas e Wood Jr. (1997) a maioria das teorias em estudos organizacionais assumem as organizações como entidades distintas, com ativos mensuráveis e fronteiras claras, mas, na vida real, progressivamente se multiplicam as terceirizações, contratações de mão-de-obra temporária, parcerias com fornecedores e clientes e alianças com concorrentes, de forma que as organizações se tornam sistemas cada vez mais abertos e com fronteiras mais permeáveis e difíceis de se descobrir. Segundo Ashkenas, Ulrich, Jick e Kerr (apud Caldas e Wood Jr., 1997), as fronteiras organizacionais vêm sendo quebradas em quatro níveis: vertical - a partir do enfraquecimento das hierarquias; horizontal – pelo foco nos processos; externo – com a aproximação com clientes e fornecedores; e geográfico – com a natureza mundial dos negócios.



Hedberg (apud Caldas e Wood Jr., 1997) define organização virtual ou imagética como as que possuem importantes valores, atores e processos atuando fora da jurisdição da empresa. São organizações que ao identificarem oportunidades de mercado mobilizam os recursos necessários, criam alianças temporárias, combinação de competências, para atuar, se caracterizando assim por sua natureza fragmentada, não distintiva e efêmera. Segundo Caldas e Wood Jr. (1997), apesar da virtualização ser uma tendência, a maioria das empresas que caminham nessa direção ainda estão em estados intermediários, mas isto já remete a questão da possibilidade da continuidade do uso atual do sentido de identidade organizacional no futuro, e até mesmo sobre a identidade individual.

## **2.2 Cenário Educacional**

### **2.2.1 A Rede de CEFET's**

De acordo com Manfredi (2002), os CEFET's surgiram em 1978, com a lei 6.545, que versava sobre a transformação das escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica. Posteriormente foram criados os CEFET's da Bahia e do Maranhão, seguindo a idéia estrutural básica dos CEFET's: a verticalização do ensino, ou seja, a oferta, em uma mesma instituição, de cursos da educação profissional em diferentes graus e níveis de ensino, integrados e articulados com o sistema produtivo. Com isso, os CEFET's passaram a disponibilizar também cursos regulares de nível

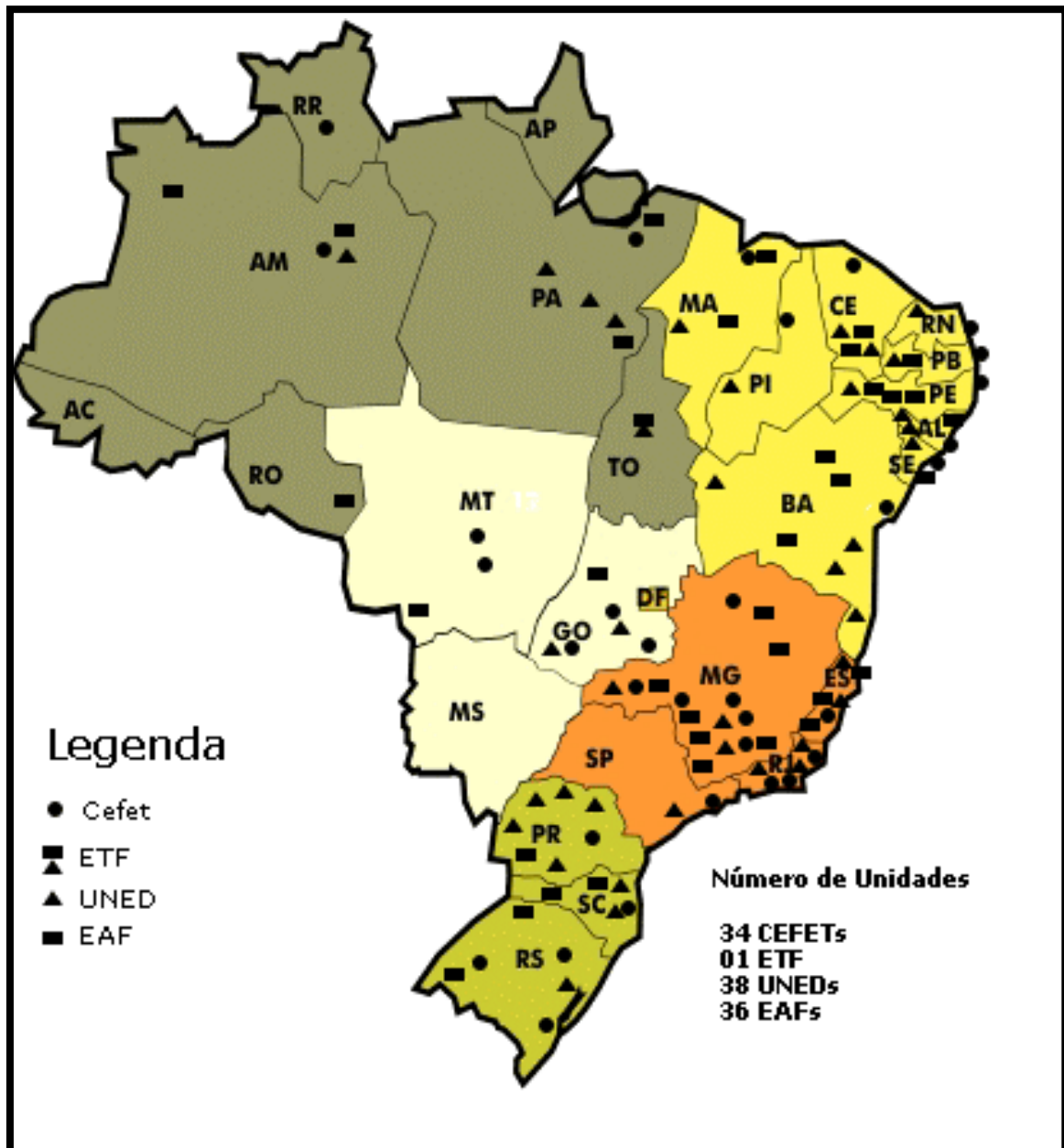
tecnológico superior, licenciaturas para formação de professores e cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado).

Manfredi (2002) afirma que quando foi criado o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, pela lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, surgiu a previsão da transformação de todas as 19 Escolas Técnicas Federais existentes na época, em CEFET's. A efetiva transformação se deu de forma gradativa, até o presente.

Os CEFET's configuram-se como sistemas, podendo existir várias unidades do mesmo CEFET.

Os CEFET's e as Escolas Agrotécnicas Federais distribuem-se pelo território nacional conforma visto na figura 09.

**Figura 09** – Distribuição pelo território nacional das instituições ligadas a SETEC



Fonte: Site do MEC/SETEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 17 de novembro de 2004.

### 2.2.2 Legislação Educacional

Das recentes mudanças, derivadas da Reforma da Educação Brasileira, pode-se destacar, pela relevância para a educação profissional, as partes dos documentos que seguem, constantes no *site* da *internet* do Ministério da Educação.

O Decreto nº 2.208/97 apresenta os objetivos da educação profissional, como sendo:

- ✓ promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- ✓ proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- ✓ especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- ✓ qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O mesmo Decreto apresenta os níveis compreendidos pela educação profissional, a saber:

- ✓ básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes da escolaridade prévia;
- ✓ técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio

- ✓ tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos de ensino médio e técnico

O Decreto 2.208/97 estabelece ainda que a educação profissional de nível básico é uma modalidade de educação não-formal e de duração variável, e que as instituições que ministram educação profissional apoiadas pelo poder público, deverão obrigatoriamente oferecer esta modalidade. Em seguida, apresenta deliberações sobre a educação profissional de nível técnico, passando esta a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, mas com possível aproveitamento das disciplinas cursadas na parte diversificada do ensino médio, para composição do currículo. A formulação dos currículos obedecerá às diretrizes curriculares nacionais, onde constarão as cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, e as habilidades e competências, por área profissional. O currículo base não pode ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando o percentual mínimo de trinta por cento a critério dos estabelecimentos de ensino. Ainda sobre o ensino técnico, fica a possibilidade de agrupamento das disciplinas dos currículos sob forma de módulos.

A Portaria nº 646/97 estabelece que as escolas teriam que elaborar um plano de implantação para a reforma, onde deve constar a previsão de incremento de matrículas na educação profissional, mediante a oferta de:

- ✓ Cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas do sistema de ensino;
- ✓ Cursos de nível técnico, destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- ✓ Cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;

- ✓ Disciplinas da parte diversificada do currículo de ensino médio, referentes à preparação para o trabalho;
- ✓ Cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

A Portaria nº 646/97 estabeleceu ainda que as instituições federais de educação tecnológica poderiam manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, mas oferecendo no máximo 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. O mesmo documento estabelece que os diversos cursos profissionalizantes a se ofertar seriam feitos de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores, sindicatos patronais, órgãos de desenvolvimento econômico e social e os governos estaduais e municipais, entre outros.

O Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/99 trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, podendo-se destacar deles, os critérios para organização e planejamento dos cursos, seguindo o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade, e a conciliação das demandas identificadas com a vocação e capacidade institucional. Estes documentos trazem ainda os quadros que definem a organização por áreas do ensino profissional de nível técnico. Constam na Resolução também os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico, enunciados na Lei de Diretrizes e Bases, como sendo: independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Analogamente ao que foi estabelecido para o nível técnico, o parecer CNE/CP 29/2002 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível tecnológico, e a Resolução CNE/CP 03/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

O Decreto nº 2.406/97 identifica os Centros Federais de Educação Tecnológica como modalidade de instituição especializada em educação profissional. O mesmo documento estabelece as finalidades destas instituições, compreendendo: formar e qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

O Decreto nº 2.406/97 evidencia ainda que os Centros Federais de Educação Tecnológica gozam de autonomia para criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, mas que a criação de outros cursos de ensino superior e de pós-graduação dependem de autorização específica.

Em 2004, novos decretos apresentam mudanças para os CEFET's, podendo-se destacar os que seguem.

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, e revoga o Decreto 2.208/97. Do que está posto no documento, ressalta-se:

- ✓ Observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE, a Educação Profissional será desenvolvida por cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores. A capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo

itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

- ✓ Observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE, a Educação Profissional será desenvolvida por cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores: articula-se preferencialmente com a educação de jovens e adultos e busca a elevação do nível de escolaridade do trabalhador.
- ✓ Observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE, a Educação Profissional será desenvolvida por cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio: de forma articulada ao ensino médio observadas as correspondentes diretrizes curriculares definidas pelo CNE, as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição de ensino, nos termos do seu projeto pedagógico.
- ✓ A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:
  - Integrada;
  - Concomitante;
  - Subseqüente.
- ✓ Observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE a Educação Profissional será desenvolvida por cursos e programas de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação: serão organizados, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE.

O Decreto nº 5.205 de 14 de setembro de 2004 estabelece que as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão celebrar com as fundações de apoio contratos e convênios, mediante os quais essas últimas prestarão às primeiras apoio a



projetos de ensino, pesquisa e extensão, e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, por prazo determinado. Para fins do decreto, consideram-se instituições federais de ensino superior: as universidades federais, faculdades, faculdades integradas, escolas superiores e centros federais de educação tecnológica, vinculados ao ministério da Educação. O decreto acrescenta ainda que as fundações de apoio poderão celebrar contratos e convênios com outras entidades.

O Decreto nº 5.224 de 1 de outubro de 2004 dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, estabelecendo sua natureza e finalidade:

- ✓ Os CEFET's são instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, atuando nos diferentes níveis e modalidades de ensino, mas com atuação prioritária na área tecnológica.
- ✓ Os CEFET's têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis de modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

O mesmo decreto estabelece as características básicas dos CEFET's, a saber;

- ✓ Oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- ✓ Atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;
- ✓ Conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
- ✓ Articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnológica;

- ✓ Oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;
- ✓ Oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- ✓ Realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- ✓ Desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
- ✓ Utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- ✓ Desenvolvimento do processo educacional que favoreça, do modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;
- ✓ Estruturação organizacional flexível, racional e adequada as suas peculiaridades e objetivos;
- ✓ Integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

Quanto às finalidades dos CEFET's, o documento as apresenta como:

- ✓ Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- ✓ Ministrando educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;
- ✓ Ministrando ensino médio, observada a demanda local e regional, e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;
- ✓ Ministrando educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;

- ✓ Ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando a formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
- ✓ Ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando a atualização, o aperfeiçoamento e a especialização de profissionais na área tecnológica;
- ✓ Ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;
- ✓ Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios a comunidade;
- ✓ Estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;
- ✓ Estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;
- ✓ Promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.

A estrutura organizacional dos CEFET é estabelecida pelo mesmo decreto, instituindo a diretoria geral (e suas diretorias sistêmicas), órgão interno de controle, e o conselho diretor.

O Decreto 5.224/2004 dispõe ainda sobre a autonomia para oferta de cursos e sobre os processos de credenciamento e credenciamento. Pelo documento, os CEFET's gozam de autonomia para criar cursos técnicos, além de ensino superior de graduação e pós-graduação, e licenciaturas, quando voltados à área tecnológica e científica.

O Decreto nº 5.225 de 1 de outubro de 2004 estabelece que os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições de ensino superior, e que poderão usufruir de atribuições da autonomia universitária, desde que estas se encontrem no que foi definido no plano de desenvolvimento institucional.

### **2.2.3 Surgimento da Escola do Trabalho**

Soares (1999) apresenta um histórico do aparecimento das escolas vinculadas ao trabalho no mundo. O ensino de profissões se iniciou quando a indústria ainda tinha como base técnica o artesanato, ocorrendo no próprio local de trabalho, seguindo profissões especializadas, e com o controle por parte dos grêmios e corporações de artífices. A ruptura com essa base, a partir da expansão da grande indústria, a apropriação por parte do capitalismo do saber dos trabalhadores artesanais e a simplificação e fragmentação desse saber, tornou o ensino das profissões progressivamente universalizado, mas com geração de conflitos e inseguranças sustentadas na rotatividade de trabalhadores nas indústrias. Assim, surgiram as primeiras escolas politécnicas e agrônômicas na Inglaterra e a escolas profissionalizantes na França, deslocando o ensino do trabalho do espaço de produção para a escola, proposta abraçada por filantropos, já que destinavam-se aos filhos dos trabalhadores e possuía uma metodologia que combinava o ensino teórico (formação básica na área tecnológica) com o ensino prático, algo substancialmente distante da organização escolar hegemônica na época, essencialmente humanista. Segundo Manacorda (apud Soares, 1999), tal formulação escolar foi inicialmente criticada por Marx, que a percebia como um modelo de adestramento dos trabalhadores e apenas facilitava o rodízio dos operários, mas ele acabou

revendo sua posição e usando o modelo como base para a concepção da escola politécnica. Para Marx, o único método que produziria homens plenamente desenvolvidos advinha da combinação entre o ensino teórico e prático, que deveria orientar o movimento operário na busca por uma escola que atendesse a suas aspirações. Porém, no contexto da inexistência de uma sociedade civil organizada, a escola não se apresentava como base de disputa para diferentes concepções de mundo, o que explica a defesa de Marx do modelo apresentado como modelo escolar para a classe operária, e não para toda a sociedade.

Soares (1999) continua apresentando o histórico afirmando que, até o início do século XX a maioria das escolas ainda trazia características das oficinas, constituindo-se em espaços ambíguos, parte oficina, parte escola, onde os operários que estudavam e também trabalhavam eram pagos, e os aprendizes imitavam os operários mais experientes.

A mudança metodológica, prossegue Soares (1999), que aprimorou a didática no ensino das profissões veio com o modelo sueco apresentado por Cygnaeus, ao decompor as diferentes etapas de execução de vários ofícios, extraíndo seus princípios científicos e simplificando-os em paradigmas operacionais, que, ao serem assimilados, propiciariam a realização de todas as outras atividades a eles associadas. Uma nova concepção foi criada, a partir da busca por princípios gerais, pertinentes a diversos ofícios – compreendida como desespecialização ou politecnia – que disponibilizou uma dimensão mais geral, abrangente e profunda para a educação profissional. Paralelamente, o modelo sueco se apresentou como pioneiro a vincular cultura e produção, ao promover o trabalho produtivo ao nível de referência pedagógica e extrair dele princípios intelectuais e morais para referenciar a educação, transpondo os limites da formação humanística, que desconsiderava a questão do trabalho. No final do século XIX e início do século XX esse modelo de escola do trabalho se expande e aprimora, na concepção da “escola nova”, a partir da ampliação da participação política, e das conseqüentes pressões pelo acesso à educação pública. Para manter o domínio,

o Estado capitalista passa a estabelecer diretrizes políticas pautadas na educação, como forma de controle da crescente democratização. Assim, levando-se em conta as demandas populares por democratização do acesso ao saber e a vinculação do ensino geral ao trabalho produtivo, clamores do movimento socialista, e pela idéia da escola politécnica, foi concebida a “escola nova”, onde a preparação para a cidadania representava uma das metas educacionais prioritárias, partindo do princípio que a obediência às leis civis e estatais do capitalismo deveria ser ensinada na escola. No ideário pedagógico da “escola nova” foi inserida a questão do trabalho, assim como a natureza democrática, pública e única, ao se juntar a formação das “mãos” e da “mente”. Porém, o dualismo do sistema educacional não foi superado, sobretudo pelos problemas das divisões de classes da sociedade, intrínsecos ao capitalismo. Mas, se a “escola única” não se efetivou, sistemas paralelos de escolas profissionalizantes se proliferaram, aprofundando a dualidade da organização escolar, trazendo como reação o retorno do conceito da “escola politécnica” desenvolvido por Marx, que, no contexto da revolução soviética, deu origem a noção de “escola única do trabalho”, apresentada como um avanço na consolidação da priorização da questão do trabalho no debate pedagógico, como categoria formativa, também presente na “escola nova”, ao se propor o estabelecimento dos vínculos entre o trabalho e o ensino, eixo principal das reivindicações socialistas no campo da educação. Todavia, a “escola única do trabalho” não conseguiu progressos significativos em relação ao modelo anterior, proposto pela burguesia, sobretudo por apresentar-se como uma visão corporativa, o que não ocorreu com a “escola nova”, apresentada como uma escola para todos, ainda que com uma democratização ideológica, que se tornou hegemônica na sociedade capitalista do século XX.

Soares (1999) apresenta ainda uma nova proposta, nascida do movimento socialista, para confrontar a “escola nova”, que vem da contribuição de Gramsci, que, na primeira metade do século XX, concebeu a idéia de “escola unitária”. Para ele, a escola nova

representava uma espécie de trincheira na luta pela direção da sociedade, e para que os trabalhadores fossem vitoriosos seria preciso organização no campo da cultura, assumindo a escola um papel não somente de formação para o trabalho e cidadania, mas formação para ser dirigente. Assim, conhecimento técnico e noções científicas, coexistiriam com métodos para operar conceitos, critérios de julgamento e controle para a crítica do senso comum e das filosofias passadas, somando-se na preparação do novo dirigente, que como educador da sociedade deveria ser também um político, capaz de desenvolver a concepção do homem como criador de sua vida e história. Para tal, era requerida uma sólida formação científica, sobre as bases, humanista e de cultura geral, que propiciasse competências para aprender a transformar, de maneira inteligente, as relações econômicas, sociais e políticas, onde se desenvolve a própria atividade técnico-científica. A proposta da “escola unitária”, que apontou como uma escola atuaria para oferecer às classes subalternas, instrumentos teóricos e práticos para interferirem nas decisões sobre os rumos de suas vidas, propiciando a ruptura de sua condição, permanece válida até hoje, como um horizonte conceitual e político para enfrentar o dualismo presente na história do ensino profissional nas sociedades ocidentais.

#### **2.2.4 O Ensino Técnico e Profissional no Brasil**

Soares (1999) afirma que o surgimento de uma escola do trabalho no Brasil não difere muito das tendências seguidas nos países centrais do mundo capitalista, apresentando algumas particularidades inerentes a fragilidade tecnológica e organizacional da estrutura industrial brasileira, que levou o Estado a intervir na indústria e na sociedade para conseguir um crescimento fundamentado na industrialização, iniciado nos anos 30. A ausência de um

empresariado nacional forte ocasionou um processo tardio e lento de incorporação tecnológica, além de dependência em relação aos países centrais e falta de investimentos em pesquisa e desenvolvimento tecnológicos. No contexto do ensino técnico e profissional, que articula-se profundamente ao crescimento industrial, a falta de investimentos e ciência e tecnologia reflete-se nas políticas educacionais.

A primeira ação em direção a profissionalização no Brasil ocorreu em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Após isto, ainda no século XIX, foram criadas a Escola de Belas Artes, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro e as casas de Educandos e Artífices. Já na segunda metade do século XIX surgiram os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos e os Liceus de Artes e Ofícios, estes por parte da sociedade civil (Parecer CNE/CEB nº 16/99). O enfoque prioritário inicial, como se pode perceber, era assistencialista, e só mais tarde migraria do atendimento a menores desfavorecidos para a preparação de operários para o exercício profissional.

As Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado três anos antes, tinham por objetivo oferecer o ensino profissional primário gratuito, destinando-se a habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna, afastando-os da ociosidade, vício e crime, representando para os meninos com idades entre 10 e 13 anos uma proposta filantrópica e assistencialista pautada no trabalho como regenerador dos culturalmente e socialmente marginalizados, afirma Nagle (apud Soares, 1999). As receitas dos produtos elaborados nas oficinas eram divididas entre a escola, mestres e alunos. Segundo Soares (1999), essas escolas integravam um sistema completamente desvinculado do sistema predominantemente humanista vigente, e sua natureza ambígua, escola e oficina ao mesmo tempo, prejudicava as duas funções. Tal situação mudou com a reforma Capanema, no governo Vargas, e com as Leis Orgânicas de



Ensino Industrial, entre 1942 e 1946, que estruturaram o ensino técnico e profissional, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Técnicas Industriais, que passaram a oferecer o ensino regular de primeiro grau e a qualificação profissional de várias profissões.

Para Cattani (2002) a busca pela definição de uma política mais abrangente do Ministro da Educação Capanema foi um avanço reduzido, e logo anulado pela decisão do governo Vargas de transferir o controle da educação profissional para entidades patronais, o que ao longo do tempo se mostrou insatisfatório até para o próprio setor privado.

Na década de 50 se passou a permitir a equivalência entre estudos acadêmicos e profissionalizantes, o que só ocorreu definitivamente, sem necessidade de exames e provas de conhecimento, em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir daí, o ensino profissional passou a atuar no nível médio e foi construindo sua identidade dentro do sistema nacional, mas ainda com a presença da idéia que o ensino secundário formaria a elite dirigente do país e o ensino técnico prepararia os trabalhadores, diferenciando o ensino profissional em características e objetivos do ensino médio acadêmico e propedêutico.

Soares (1999) afirma que, na década de 30, a semelhança do que aconteceu anteriormente em outros países, surgiu o movimento dos “Pioneiros da Educação”, que buscou a integração das escolas do trabalho ao sistema regular de ensino, lutando pela democratização do acesso, participação do aluno no processo educacional, e pela criação de elos entre os conteúdos de ensino e do trabalho produtivo. Apesar do avanço, sob a ótica dos anseios dos trabalhadores, a aparente democratização e eliminação das diferenças sociais da “escola nova” propagavam o dualismo escolar, pois ao mesmo tempo em que propunha uma “escola única”, que superasse a dicotomia de um ensino para educar “mãos” (profissional) e outro para educar a “mente” (secundário), sugeria procedimentos de psicologia para separar as

elites. Com o fim do estado novo, os pioneiros articularam as diretrizes e bases da educação nacional, onde se destaca a busca pela equivalência entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino acadêmico propedêutico, que culminaria com a equiparação das duas esferas no ensino médio em 1961.

Em 1971, no contexto ditatorial, surge outro tipo de unificação da escola, apresenta Soares (1999), sugerindo a profissionalização geral do ensino médio, posterior à extinção dos cursos básicos das Escolas Técnicas Industriais, em 1965, que receberam a nova denominação de Escolas Técnicas Federais, ministrando apenas cursos do segundo ciclo. No período seguinte, a dualidade estrutural da escola média foi expandida para o ensino superior, com a criação, na década de 70, das carreiras de curta duração, na área tecnológica, como integrante de uma política mais ampla de diferenciação, ao constituir um sistema técnico que vai da escola básica ao nível superior. Após fracassar na tentativa de unificar a escola média, e de aumentar a dualidade desse segmento escolar, a recente legislação brasileira propõe, entre outras coisas, carreiras de curta duração com a proposta dos cursos pós-médios e sequenciais.

Os efeitos negativos produzidos pela profissionalização de todo o segundo grau, em 1971, foram atenuados pela Lei Federal nº 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização do ensino de segundo grau. Apesar de libertar este nível de ensino, a lei acabou por restringir a educação profissional às instituições especializadas, já que as demais escolas de segundo grau rapidamente reverteram seus currículos para o ensino acadêmico(Parecer CNE/CEB nº 16/99).

Cattani (2002) afirma que a forma desconexa e parcial que o Governo tentou reorganizar o ensino profissional em 1971, subordinando todo o segundo grau ao objetivo de preparação para o trabalho, se revelou um desastre para as escolas públicas, que de forma desorganizada e incipiente responderam à legislação. De forma diferente, as escolas privadas, voltadas para os segmentos mais ricos da população, mantiveram as habilitações mais

qualificadas, que proporcionavam acesso ao ensino superior, e tiveram um reforço em suas posições frente às escolas públicas. Para Guirardelli (apud Cattani, 2002) o projeto de ensino profissionalizante de segundo grau como foi estabelecido, foi nocivo para os trabalhadores, por lhes retirar a oportunidade de estudos aprofundados dos conteúdos escolares necessários para a vida urbana, para o próprio trabalho, para a cidadania e para uma melhor participação na vida sindical e política do país. Apesar disto, o fracasso da política educacional do regime militar não trouxe a criação de modalidades educativas mais abrangentes, nem reformas substanciais, até as recentes mudanças na década de 90.

A atual LDB configura o ensino médio como a etapa de consolidação da educação básica, e dispõe ainda que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Parecer CNE/CEB nº 16/99). Na opinião dos relatores deste parecer, essa concepção representa a superação do preconceito social que desvalorizava a educação profissional, já que agora, a rigor, após o ensino médio tudo é educação profissional. Para Soares (1999), se o governo propõe, com as reformas, a democratização do acesso à educação profissional àqueles que trabalham, deveria contemplar a formação geral no ensino técnico, excluída desse programa, necessária para a formação de cidadãos com qualificação não apenas para se inserir de forma dinâmica na vida produtiva, mas para permitir uma maior participação nas decisões políticas da sociedade.

### **2.2.5 A Educação Profissional Após a Reforma dos Anos 90**

De acordo com Manfredi (2002), a reforma do ensino médio e profissional,

promulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, está promovendo transformações estruturais no sistema escolar brasileiro, induzidas por uma política de educação profissional que possibilitou a entrada de novos protagonistas no cenário, mas esta reordenação envolve rupturas, tensões e desafios no campo educacional, que devem ser analisadas a luz do entendimento histórico-crítico das relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização.

Segundo Manfredi (2002), a reforma do ensino médio e profissional implementada é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas, e a primeira metade dos anos 90 foi um período de debates e enfrentamentos, de diferentes projetos que representavam propostas e anseios de diferentes grupos sociais que apoiavam diversos anteprojetos de lei que tramitavam na Câmara e no Senado, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No âmbito do governo federal existiam dois projetos diferentes, um do Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Técnico (hoje Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), e outro do Ministério do Trabalho, pelo Sefor – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, e além destes, várias outras organizações e entidades atuavam no processo. Por fim, afirma Manfredi (2002) a reforma é realizada, anunciando como objetivo principal, a melhoria da oferta educacional e sua adaptação às novas demandas econômicas e sociais, frutos da globalização e seus padrões de produtividade e competitividade, e propondo a modernização do ensino médio e profissional, para que acompanhem os avanços tecnológicos e as demandas do mercado de trabalho, que requer flexibilidade, qualidade e produtividade dos trabalhadores.

Para Kuenzer (2002) os princípios pedagógicos que vêm orientado os processos de construção do conhecimento, favorecidos e estimulados pelas novas formas de organização e gestão do trabalho, no contexto das novas tecnologias, têm permitido alguns avanços na direção de uma perspectiva pedagógica socialista, comprometida com a emancipação humana.

Porém, acrescenta, deve-se reconhecer que a pedagogia das competências surge como demanda do capitalismo, apenas apropriando-se de categorias cuja análise se limitava a autores socialistas, clássicos e contemporâneos, como a politecnia, transdisciplinaridade, integração entre teoria e prática, relações entre parte e todo, entre o lógico e o histórico. Kuenzer (2002) afirma ainda que, para se progredir na construção teórico-prática, será preciso se estabelecer os limites da pedagogia por competências, no espaço da contradição e dualidade, originadas a partir de políticas e propostas pedagógicas que realmente passaram a atender os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização, mas que surgiram sob a demanda do próprio capital, não podendo, portanto, apresentar-se como um discurso pedagógico homogenizador, já que as radicais diferenças entre os interesses e necessidades do capital e trabalho permanecem.

Bianchetti (2001) ressalta a passagem da discussão do conceito de qualificação para o de competências, no contexto das definições das relações entre os conhecimentos dos trabalhadores e a capacidade destes de desincumbir-se de suas tarefas. Para o autor, o conceito de qualificação é marcado por uma construção histórica, enquanto a noção de competência é imprecisa, por exemplo, pela falta de relação entre diploma e posto de trabalho, e entre posto de trabalho e remuneração. Para Bianchetti (2001), seguindo o modelo de competências, o trabalhador qualificado, passa ser definido, também, por aspectos relacionados ao comportamento, atitudes e posturas, onde a construção das carreiras, individualmente e não coletivamente, passam a ser regidas mais pelo uso do conhecimento e a capacidade de operacionalizá-lo para identificar e solucionar problemas, que pelo conhecimento, formal ou tácito, em si. Bianchetti (2001) afirma que o modelo de competências empobrece a noção de qualificação, altera o papel da escola, mas ainda assim não é um modelo passageiro.

Para Bianchetti (2001), a questão principal a ser analisada é a descoberta do tempo-espço de cada instituição a fim de que a escola não se isole, encastelando-se em uma virtual

neutralidade e promovendo uma concepção de educação que não estabelece conexões com a realidade mais ampla. De outro lado, a escola não pode ser atrelada à empresa, pois apesar de existirem importantes pontos de interseção, há especificidades e não se pode correr o risco de delegar às escolas funções pragmáticas, utilitárias e imediatistas. Para Villavicencio (apud Bianchetti, 2001) a qualificação para o trabalho não pode ser apreendida como uma construção teórica acabada, uma abstração, pois o trabalho é simultaneamente um problema de domínio técnico e um fenômeno social.

Para Manfredi (2002) são fundamentais os debates sobre a reforma da escola, e que tipo de formação ela deve privilegiar, no contexto de seu ajustamento ao momento histórico, sob a luz de concepções político-filosóficas distintas, desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para pobres, até as amparadas na racionalidade técnico-instrumental, que reivindicam uma formação direcionada para a satisfação das necessidades do sistema produtivo e do modelo de desenvolvimento brasileiro, além de concepções para a educação tecnológica como formativa de sujeitos coletivos e históricos, pela vinculação de conhecimentos técnicos e científicos, numa perspectiva social.

Para Manfredi (2002), as mudanças da década de 90 permitiram que as antigas escolas técnicas ampliassem suas atividades, principalmente por abarcar outros níveis de ensino. Os longos cursos técnicos de nível médio, que duravam de três a quatro anos, foram substituídos por cursos técnicos pós-médios, realizados pelos concluintes do ensino médio ou concomitantemente ao mesmo. Para jovens e adultos que não concluíram o ensino médio seriam disponibilizados cursos de curta duração, de capacitação e reconversão profissional. Além disso, afirma Manfredi (2002), se pretendia que as instituições federais passassem a atuar na prestação de serviços a empresas e agências governamentais, e que esses serviços gerassem novas fontes orçamentárias. Quanto aos currículos, todos os cursos seriam

modulares, para tornar possíveis múltiplas trajetórias formativas, e certificações parciais e cumulativas. De acordo com Manfredi (2002), para apoiar esta reestruturação do sistema federal de ensino técnico, no contexto da reforma do ensino médio e profissional, o MEC criou o Programa de Expansão do Ensino Profissional (Proep), em parceria com o ministério do Trabalho e Emprego.

Segundo Ferreira (2004), o decreto 5.154/2004, que regulamenta artigos da lei nº 9.394, e revoga o decreto 2.208/1997 (que proibia a articulação da educação profissional técnica e o ensino médio), facilitará articulação e integração de esforços para o fortalecimento da educação profissional e tecnológica, direcionando-se para a flexibilização e elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, gerando perspectivas de ampliação das vagas ofertadas para a educação profissional, a partir de sua integração com o ensino médio, o que já foi acordado com alguns estados da federação, e programas de profissionalização com elevação da escolaridade.

Os decretos assinados em setembro e outubro de 2004 estabelecem que os CEFET's são instituições especializadas em educação tecnológica, que devem atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo graduação e pós-graduação, realizar pesquisa, e se articular como setor produtivo, confirmando sua natureza local e regional. Além disso, os decretos estabelecem a base da estrutura organizacional dessas instituições e versam sobre a autonomia dos mesmos na criação de cursos e outras possíveis atribuições de autonomia, relacionadas à autonomia universitária. A recente legislação identifica os CEFET's como instituições de ensino superior, e estabelece limites para suas fundações de apoio atuarem no processo de gerenciamento e financiamento de ações, dando-lhes ainda, acesso a fundos setoriais de pesquisa e fomento à pós-graduação.

Segundo Manfredi (2002), são três as dimensões para se compreender a atual situação da reorganização da Educação Profissional: reconstrução dos embates e disputas que

precederam a promulgação da reforma do ensino médio e profissional; análise crítica do projeto de reforma em si; a configuração e diagnóstico da rede de educação profissional.

O decreto 5.154 prevê várias alternativas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, sendo a principal delas a integração entre ambos, que resgata a chance dos estudantes saírem desta fase do ensino já com qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho. A articulação do ensino médio e técnico deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação, e as normas dos sistemas de ensino e as exigências de cada instituição, segundo o seu projeto pedagógico. A partir de 2005, os alunos poderão frequentar o ensino médio e o ensino técnico de nível médio ao mesmo tempo, na mesma grade curricular e na mesma escola. A formação acaba sendo facilitada e agilizada, ampliando as funções da escola de ensino médio no Brasil e dinamizando a possibilidade de formação profissional dos jovens. A mudança não se caracteriza por um modelo rígido e impositivo a todas as escolas e estudantes do País. O novo decreto permite que as instituições e os jovens escolham o caminho mais adequado para a sua realidade, seguindo os modelos que já existiam ou apostando na nova alternativa. Assim, cada escola decidirá se quer unir ou manter separado o ensino médio e o ensino técnico de nível médio. Da mesma forma, cada estudante decidirá se quer fazer só o ensino médio ou se quer seguir uma das outras três opções de articulação do ensino médio ao ensino técnico de nível médio: na mesma escola e com a mesma grade curricular, em escolas diferentes e em grades diferentes ou, então, após a sua formação média. A integração do ensino médio com o ensino técnico de nível técnico resgata um modelo que já existia no País e que foi extinto em 1997 pelo decreto 2.208, contrariando a recém-criada LDB de 1996. A nova legislação passou a prever a nova modalidade de ensino no parágrafo segundo do artigo 36, ao afirmar que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. O decreto presidencial estipula que a educação profissional será



desenvolvida por meio de cursos e programas em três níveis: 1. formação inicial e continuada de trabalhadores; 2. educação profissional de nível médio; 3. educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Outra importante mudança gerada pelo decreto é a possibilidade de haver progressividade e cumulatividade na formação e na certificação do estudante. Agora, o estudante poderá aproveitar sua qualificação inicial e complementá-la com cursos técnicos de nível médio e de graduação, desde que estes tenham sido organizados dentro de itinerários formativos específicos, com possibilidade de saídas intermediárias. Esta evolução permitirá, com isso, uma certificação gradativa, qualificando o jovem para o mercado de trabalho. Este item, inovador na legislação, está previsto no artigo 6º do novo decreto, que diz que “os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento”.

#### **2.2.6 A Identidade Organizacional e o Cenário Educacional Atual dos CEFET's**

Conforme o que foi descrito por Albert e Whetten (2004), a identidade organizacional torna-se mais relevante em cenários de variações e mudanças, sendo plausível maior dualidade em circunstâncias específicas. Assim, o painel educacional descrito relaciona-se à identidade, tornando-a particularmente importante, pois o ciclo de eventos atual apresenta:

Crescimento muito rápido, com muitas opções de escolha, relacionadas principalmente ao conjunto de modalidades e níveis de ensino a serem desenvolvidos;

- ✓ Complexidade do ambiente, a partir de novas oportunidades e barreiras;
- ✓ Dualismo por ausência, exemplificado pela atribuição de oferecer licenciaturas, responsabilidade não atendida por outras organizações;
- ✓ Problema de despojamento, ao se acrescentar novas identidades às existentes, a partir do comprometimento com o presente;
- ✓ Sucesso organizacional, e sua tendência a abarcar novos domínios.

Também destaca-se, no cenário dos CEFET's, o que foi apresentado por Toffler (apud Corley, 2004), que afirma que a velocidade de mudança tecnológica muito alta impede as pessoas de ajustarem seus comportamentos, acompanhando as mudanças, ao mesmo tempo. Corley (2004) afirma que são esperadas discrepâncias temporárias na identidade organizacional, nos períodos de mudança, a partir da tentativa de se reconhecer inconsistências nas reivindicações da identidade, ligadas ao que a organização costumava ser, imagens de futuro desejadas do que eles gostariam que ela se tornasse, e que direção o processo está tomando.

### **2.2.7 Demandas da Educação Frente às Mudanças no Mundo do Trabalho**

Ao contexto das adaptações e mudança na legislação e nas instituições, somam-se as transformações no mundo do trabalho. De acordo com Bianchetti (2001), de uma tecnologia de base física, que exigia de trabalhadores destrezas e habilidades treináveis ao longo da vida, passa-se a uma nova e desafiadora situação, em que a demanda se dirige a qualificações mentais e à capacidade de abstração, e isto se dá em um tempo muito reduzido. Assim, afirma o autor, neste novo contexto, pessoas e instituições, com destaque para as escolas, são

conduzidas, conscientemente ou compulsoriamente, para manterem-se coetâneas a seu tempo, a analisar e revisar formas e métodos de atuação, já que a experiência, a formação ou treinamento pontuais, deixam de ser critério de qualificação. Bianchetti (2001) afirma que as novas ambiências de trabalho demandam novas qualificações, relacionadas a novas atitudes, condutas e habilidades cognitivas, que guardam pouca semelhança com exigências tidas como imprescindíveis até bem pouco tempo.

Para Kuenzer (2002) as mudanças que vêm ocorrendo em função da globalização e da reestruturação produtiva, com processos de trabalho apoiados pela microeletrônica e fundamentados nas transformações tecnológicas e novas formas de organização do trabalho, vêm requerer um novo projeto educativo para os trabalhadores, independentemente da área ou nível educacional. O paradigma taylorista/fordista que no processo produtivo posicionava os trabalhadores em uma estrutura verticalizada, e tinha como finalidade a produção em massa de produtos homogêneos, para demanda pouco diversificada, também se refletiu na pedagogia, que se destinava a atender à divisão social e técnica do trabalho, colocando barreiras entre ações intelectuais e instrumentais, separando nos processos educativos a teoria da prática, e organizando-se em seqüências rígidas que gerassem respostas uniformes e controle sobre os alunos. Deste paradigma, prossegue Kuenzer (2002), emergiram vários efeitos da fragmentação pedagógica, como: a dualidade estrutural das escolas, definindo diferentes tipos destas; a fragmentação dos currículos, dividindo o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas isoladamente como se fossem autônomas; a capacitação parcelada na formação de professores, por temas e disciplinas, que ao agrupá-los por áreas evitava a discussão do trabalho pedagógico na sua totalidade; a contratação de profissionais da educação por tarefas, jornadas ou aulas ministradas, transportando suas identidades profissionais para suas áreas de formação em lugar de sua escola, já que eles se dividem por vários espaços; a fragmentação do trabalho dos pedagogos por especialidade.

Para Kuenzer (2002), com as novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a sociedade passa a requerer intelectuais/trabalhadores e cidadãos/produtores para atender à dinamicidade das mudanças que ocorrem no processo produtivo, se fazendo necessário eclodir um outro projeto pedagógico, ainda não completamente estabelecido. As novas demandas de qualificação levam a um trabalhador com uma base sólida de conhecimentos científicos-tecnológicos e sócio-históricos, que acompanhe as rápidas mudanças dos processos e as exigências de capacidade de comunicação, de autonomia intelectual para resolver problemas, de aperfeiçoamento contínuo, de autonomia moral e de comprometimento com o trabalho, pela responsabilidade, crítica e criatividade.

Segundo Cattani (2002) a lucratividade das empresas foi duramente afetada pela conjunção de fatores diversos, inerentes à própria lógica do fordismo, e aos limites técnicos decorrentes da organização científica do trabalho, que impediram o contínuo aumento de valorização do capital, fundamentado no aumento da produtividade. A isso, juntou-se a crise do petróleo e os aumentos nos preços deste na década de 70, acarretando queda nos investimentos, redução dos índices de lucro das empresas e problemas de emprego e renda. As buscas por alternativas ao antigo regime de acumulação, no âmbito das relações de trabalho, para se manter ou elevar taxas de lucro, têm passado por dois eixos principais: transformações na organização do processo de trabalho e introdução de tecnologia microeletrônica, buscando adaptar o aparelho de produção às recentes exigências de competitividade e natureza instável. Cattani (2002) prossegue afirmando que diferentes estratégias vêm sendo empregadas para se responder aos desafios colocados à acumulação de capital e à lucratividade do capital pela redução dos ganhos de produtividade, onde atuam também a redução do poder de compra dos mercados e o aumento da competição intercapitalista mundial.

Para Baumgarten (2002), as novas tecnologias informatizadas vêm se mostrando eficientes, tanto para enfrentar as novas características do mercado, que vem impondo, crescentemente, capacidade adaptativa às estruturas de produção, quanto para auferir ganhos de produtividade, pois as máquinas com base técnica microeletrônica são programáveis, de fácil adaptabilidade, e ainda reduzem os tempos de produção. Porém, Leborgne e Lipietz (apud Cattani, 2002) consideram que a lógica inerente às tecnologias informatizadas é incapaz de, por si só, estabelecer um novo modelo de desenvolvimento, até por serem compatíveis com uma vasta série de alternativas. Assim, a superação dos limites sociais, técnicos e econômicos do fordismo ainda é um processo em andamento, pretendido como um novo modelo de organização social, com implicações sobre as relações industriais, a distribuição de renda e a competição intercapitalista, devendo-se, inclusive, se considerar a possibilidade da coexistência de vários modelos.

Para Hirata (1994), as condições subjetivas, que congregam desejos, motivações, experiências e conhecimentos anteriores, têm forte atuação sobre a qualificação, embora esta seja resultante da práxis coletiva, das condições objetivas de vida e de trabalho. Assim, é inevitável a valorização da subjetividade dos trabalhadores nos processos de inovação.

Segundo Cattani (2002), a incorporação de novas tecnologias age duplamente como produtor de desemprego tecnológico, pelo aumento da produtividade sem que haja um aumento equivalente de demanda, e pela própria mudança tecnológica do perfil do emprego, onde os empregos que envolvem atividades rotineiras, repetitivas e com baixos requisitos de escolaridade são mais afetados negativamente pelo processo introdução de inovações, que exigem dos trabalhadores maior capacidade de abstração, comunicação e conhecimentos básicos, tornando seus postos de trabalho menos estreitos e sua especialização menos rígida.

Para Soares (1999), a nova organização da educação profissional para o ensino técnico no Brasil, contraria as tendências que se apresentam no processo de reestruturação produtiva,

caracterizando a passagem ao pós-fordismo, e marcado pela reintegração de tarefas de concepção e de execução na indústria, demandando dos trabalhadores uma formação mais complexa, onde tem destaque a educação geral.

No Brasil, afirma Baumgarten (2002), as inovações têm surgido lentamente, e, apesar da ocorrência de mudanças ser detectada, a definição de sua direção não é visível, gerando diferentes estratégias simultaneamente, enquanto as perspectivas políticas e econômicas do país, e a capacidade dos trabalhadores e dos segmentos sociais envolvidos atuam no intuito de se fazer ouvir na definição de políticas industriais e tecnológicas.

Manfredi (2002) afirma que no imaginário popular, os mais altos níveis de escolaridade estão sempre associados aos melhores empregos e às profissões mais requisitadas. A autora afirma que a escola é tida como uma instituição que deve preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, porém, as relações entre trabalho, escola, emprego e profissão, são muito mais complexas, e exigem um esforço de compreensão mais profundo. Para Manfredi (2002), ainda predominam visões estereotipadas e reducionistas de relações e processos históricos envolvendo escola, trabalho, escolaridade e profissionalização, sendo a escola muitas vezes posicionada entre extremos: de um lado subestimadas em confronto com a supervalorização da experiência, de outro, superestimada como veículo de formação profissional e ingresso no mercado.

Para Cardoso (1995), a educação tecnológica não tem por objetivo apenas preencher o espaço entre a escola e a indústria, mas sim, ultrapassar os limites do ensino tradicionalmente chamado de técnico, ao integrar o saber e o fazer, e, simultaneamente, a promoção de uma reflexão crítica sobre o significado destas ações na sociedade atual, onde novos valores estão inseridos. Nesse contexto, Cardoso (1995) afirma que a educação pretendida pelos CEFET's não se restringe a formação profissional, mas contribui para o desenvolvimento do cidadão, em face à importância da iniciação à ciência e à técnica, da valorização do trabalho e do

desenvolvimento de pessoas capazes de utilizar a tecnologia em benefício da sociedade. Assume-se assim o papel de se responder aos novos desafios sociais e a proposta de atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta etapa apresenta os procedimentos metodológicos que foram empregados no desenvolvimento da pesquisa, assim como sua caracterização. Para Minayo (1998) a metodologia corresponde ao caminho e ao instrumento, próprios da abordagem da realidade, o que significa que as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que permitem a apreensão da realidade, e o potencial criativo do pesquisador, estão incluídos na metodologia.

Assim, a fundamentação teórica apresentada orientou os procedimentos metodológicos utilizados nas técnicas, instrumentos e análise dos dados.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

O estudo realizado é um estudo de caso, teórico-empírico, exploratório e descritivo, com abordagem predominantemente qualitativa.

O estudo se caracteriza como teórico-empírico, pois simultaneamente teoriza o conteúdo apresentado, e possui forte conexão com a realidade empírica observada. Conforme Castro (1978), o estudo teórico-empírico está na busca do confronto da teoria com a realidade.

A pesquisa tem uma abordagem predominantemente qualitativa. Conforme apresenta Godoy (1995), pela perspectiva qualitativa um fenômeno pode ser compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte integrada, permitindo sua compreensão a partir das perspectivas das pessoas nele envolvidas. Para Triviños (1994), toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa. Segundo os pressupostos da pesquisa qualitativa, o



conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (Chizzotti, 1995).

Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva, não fazendo distinção entre causa e efeito, que, como apresenta Bruyne (1977), empenha-se em descrever toda a complexidade do caso. Para Vergara (1990), a pesquisa descritiva consiste na exposição das características de determinada população ou fenômeno, onde é possível se avançar em direção ao estabelecimento de correlações entre fatores ou variáveis, ou, ainda, à definição da natureza de tais correlações, porém, sem que haja o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora possa servir de base para tal explicação.

A pesquisa em questão se caracteriza como não-experimental, pela impossibilidade de se manipular variáveis ou designar sujeitos ou condições. Segundo Kerlinger (1980) a pesquisa não-experimental se caracteriza pela forma já feita com que as variáveis independentes chegam até o pesquisador, assim, ele as trata como já estavam, com seus efeitos já produzidos.

O estudo caracteriza-se como estudo de caso, que segundo Bruyne (1977), configura pesquisas fundadas no estudo em profundidade de casos particulares, de natureza intensiva sobre uma ou algumas organizações reais. Para Bruyne (1977), o estudo de caso “pretende a cientificidade quando integrado num processo de pesquisa onde o papel da teoria não é deformado, onde a crítica epistemológica dos problemas e conceitos não é negligenciada”. Assim, prossegue Bruyne (1977), estudos de caso podem visar retratar as fases de um fenômeno, o que ocorreu no período da investigação, mas também pode se basear em variáveis medidas anacronicamente, evidenciando, pela análise das séries cronológicas, a seqüência da mudança e as relações entre as variáveis. Bruyne (1977) afirma que, apesar do caráter particularizante, e da capacidade de generalização limitada pela própria natureza dos

estudos de caso, eles podem objetivar ultrapassar a dimensão particular, ao autorizar algumas generalizações empíricas, mesmo que suas conclusões não se revelem necessariamente corretas para outros casos. Para Triviños (1994), estudos de caso cujo interesse recai sobre a vida de uma instituição são caracterizados como histórico-organizacionais.

### **3.2 Universo da Pesquisa, Amostra, e Período da Pesquisa**

Lakatos e Marconi (1991) definem amostra como uma parcela do universo convenientemente escolhida para a pesquisa. Minayo (1998) afirma que a condição para seleção da amostra se pauta na identificação de quais indivíduos sociais têm uma relação mais estreita e importante para o problema estudado, sendo uma boa amostragem aquela que engloba as diversas dimensões do problema investigado.

A amostra se constitui de 24 do total de 34 Centros Federais de Educação Tecnológica do Brasil, selecionados por sua origem como Escolas Técnicas Federais ou por serem oriundas do primeiro projeto de CEFET's, iniciado na década de 70.

Nesta perspectiva, a seleção de amostra é não-probabilística intencional, pois os elementos pesquisados serão escolhidos pelo pesquisador.

Segundo Castro (1978) a amostragem aleatória é mais relevante quando a pesquisa trata da estimação de parâmetros da população, mas perde importância quando a questão é a busca por relações entre as variáveis. Para Triviños (1994), em uma pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, ao invés da aleatoriedade, pode-se decidir intencionalmente, considerando uma série de fatores e condições sobre a amostra, já que, a

quantificação da representatividade obtida por recursos aleatórios para fixar amostras, não é, em geral, motivo de preocupação.

O período considerado no estudo situa-se entre 1997 e 2004.

### **3.3 Técnicas de Levantamento de Dados e Informações**

Os dados foram obtidos a partir de fontes primárias, coletados pela primeira vez pelo autor, e de fontes secundárias, tratando de dados já existentes e disponíveis para a pesquisa. Richardson (1989) identifica as fontes primárias como as que têm relação física direta com os fatos analisados, enquanto as fontes secundárias têm sua relação com os mesmos a partir de elementos intermediários.

Para obtenção de dados, a partir de fontes primárias, foi utilizado:

1. Questionários: segundo Richardson (1989) estes cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis. As duas diferenciações quanto ao tipo de perguntas foram usadas: perguntas fechadas, com categorias ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas; perguntas abertas, cujas respostas se constituem em frases, no caso do maior interesse do pesquisador na elaboração nas opiniões, e não em antecipar as respostas. A aplicação se deu via correio eletrônico.

Segundo Selltiz (1987), a pesquisa de arquivo consiste na busca por dados a partir de registros estatísticos, documentos escritos e comunicação de massa. Assim, o levantamento através de fontes secundárias se deu por pesquisa documental, feita nos *sites* oficiais dos CEFET's, e do Ministério da Educação, e em documentos internos do CEFET Campos. Para

Godoy (1995), a análise de documentos trata do reexame de materiais diversos, passíveis de um tratamento analítico que propicie novas interpretações.

### **3.4 Análise e Interpretação dos dados e Informações**

Para Lakatos e Marconi (1991), a análise é a busca pelas relações entre o fenômeno estudado e outros fatores, enquanto a interpretação consiste na exposição do significado do que foi obtido, na tentativa de se conseguir um significado mais amplo para as respostas, pela correlação com outros conhecimentos.

Para a análise e interpretação os dados receberam tratamento quantitativo e qualitativo. O tratamento quantitativo foi aplicado nos dados de fontes secundárias passíveis de tratamento estatístico, reportando-se ao número de matrículas por modalidades de cursos oferecidos pelos CEFET's. A análise qualitativa, pela análise de conteúdo, incidiu sobre os dados levantados questionários com funcionários e dirigentes das organizações, e sobre pesquisa documental, sobre a missão e objetivos das instituições e sobre a legislação referente aos CEFET's. Para Kaplan (apud Richardson, 1989), a análise de conteúdo é a análise estatística do discurso político. Segundo Triviños (1994) a análise de conteúdo se destina a obter indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relacionados à coleta das mensagens, através de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se caracteriza pelo uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo.

Para Richardson (1989), a complementaridade dos métodos quantitativo e qualitativo pode ocorrer em três instâncias: no planejamento da pesquisa, na coleta de dados e na análise de informação. No processo de análise, as técnicas estatísticas podem contribuir para verificar

e permitir novas interpretações qualitativas, assim como as técnicas qualitativas possibilitam a verificação dos resultados estatísticos e a ampliação das descobertas.

### **3.5 Questões de Pesquisa**

De acordo com Trivinos (1994), as questões de pesquisa derivam das idéias expostas na formulação do problema e dos objetivos da investigação, sendo determinantes na orientação do trabalho de investigação, permitindo clareza, precisão, objetividade, etc.

Partindo-se da questão central da pesquisa “Qual a identidade dos CEFET’s frente às mudanças recentes no cenário educacional?”, adicionando-se o que foi apresentado nos objetivos específicos, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa ou perguntas norteadoras:

Como se caracteriza a identidade dos CEFET’s?

Que valores estão presentes na identidade dos CEFET’s?

Como os dirigentes assumem as atribuições legais estabelecidas para os CEFET’s?

Qual o grau de compartilhamento desta identidade entre os CEFET’s?

Qual o grau de compartilhamento desta identidade entre os dirigentes dos CEFET’s?

Que espaço no cenário educacional os CEFET’s pretendem ocupar ou assumem como sua função?

### **3.6 Interpretação dos Termos e das Categorias de Análise**

Deve ser levado em consideração que os conceitos podem ter significados diferentes de acordo com o quadro de referências ou a ciência que os emprega, o que remete ao objetivo da interpretação de termos: tornar os termos da pesquisa claros, compreensíveis, objetivos e adequados.

A interpretação pode ser objetiva, por conceitos e definições, e podem ser desenvolvidos dois tipos de definições de termos: definição constitutiva e definição operacional. Segundo Kerlinger (1980), a definição constitutiva procura definir palavras com outras palavras, enquanto a definição operacional confere significado às variáveis, especificando como ela pode ser medida ou manipulada, constituindo-se em uma ponte entre os conceitos e as observações.

#### **3.6.1 Definições Constitutivas dos Termos Significativos para o Estudo**

Apresenta-se, a seguir, a definição de alguns termos a serem abordados neste estudo:

##### **✓ Educação profissional**

Educação destinada a promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; especializar, aperfeiçoar e atualizar o

trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

✓ **Educação tecnológica**

Educação direcionada para os setores ou áreas de tecnologia. Para Baumgarten (2002), tecnologia trata do conjunto de conhecimentos e informações organizados, provenientes de fontes diversas como descobertas científicas e invenções, obtidos através de diferentes métodos e utilizados na produção de bens e serviços.

✓ **Identidade organizacional**

Albert e Whetten (2004) desenvolveram a idéia de que a identidade organizacional é um construto relativo, caracterizada pelo que é central, distintivo e duradouro nas organizações. A forma das identidades é dada pelo agir e pelo interagir, pois continuamente realizar e pertencer são premissas para o desencadeamento dos processos de identificação, para que estímulos sejam gerados, e novos modos de realizar atividades sejam descobertos. (Machado e Kopittke, 2002)

✓ **Imagem organizacional**

Para Alvesson (apud Nogueira, 2004), o conceito de imagem ou figura conceitual representativa é usado para compreender o processo de regulação simbólica das interações de comunicação, onde essas imagens têm função mediadora,

fundamental, entre as superestruturas que correspondem ao nível dos discursos propriamente ditos, e a expressão objetiva e material das realizações humanas. Representa a forma com que alguém percebe a organização.

✓ **Cultura organizacional**

Conjunto de valores e pressupostos básicos expressos em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação.(Fleury, 1996, p. 22)

### **3.6.2 Definições Operacionais das Categorias de Análise**

Categorias de análise enunciam ou descrevem o que é tido como significado para o termo, diante do que pode ser observado para se constatar a presença da variável ou termo.

As variáveis são definidas por conceitos, que podem ter definições ambíguas ou abstratas, assim, a operacionalização das variáveis se realiza a fim de dar sentido claramente observável às definições gerais das variáveis, permitindo que sejam operadas e medidas.

Gil (1995) afirma que as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados podem ser muito variadas, sendo necessário organizá-las, o que é conseguido pelo agrupamento em categorias.

A caracterização da identidade organizacional apresentada por Albert e Whetten, a partir do que é central, distintivo e duradouro, relaciona-se e orientou as categorias de análise.



Seguindo a abordagem decorrente do que foi proposto por estes autores, se tratou, prioritariamente, do que pode ser observado internamente e do comportamento das organizações, investigando as variáveis: estrutura; missão, visão, objetivos das instituições; e oferta de vagas por nível de ensino. Como foi descrito na fundamentação, as fronteiras propostas pela figura 08 são tênues e imprecisas, e a caracterização da identidade pela posição dos dirigentes foi tratada a partir da auto-percepção destes, via questionários.

Neste estudo, a operacionalização refere-se à objetivação das categorias de análise, do plano teórico, para o empírico.

Para sistematizar a análise e interpretação dos dados, obtidos na pesquisa, se adotou as categorias de análise, com respectivos indicadores, apresentados no quadro 04. As categorias de análise foram selecionadas com base nas finalidades e características dos CEFET's, apresentadas no decreto nº 5.224. O objetivo é se identificar o que é central, distintivo e duradouro, a partir de missão, visão, filosofia, objetivos, crenças, valores, objetivos, políticas, estratégias, posicionamento no contexto, estabilidade e função histórica, e papel no contexto.

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>SUB-CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>INDICADORES</b>
Ensino	Ensino	Ensino, ensino de qualidade, referência de ensino, excelência no ensino
	Educação profissional	Educação profissional, educação para o mundo do trabalho
	Área tecnológica	Área tecnológica, educação tecnológica

	Níveis e modalidades de educação profissional	Oferta de todos os níveis e modalidades de educação profissional
	Educação profissional básica	Formação inicial, aperfeiçoamento, atualização
	Ensino Médio	Ensino Médio
	Ensino Técnico	Ensino Técnico
	Ensino Tecnológico	Ensino Tecnológico, cursos superiores de tecnologia, cursos de tecnólogo
	Licenciaturas	Licenciatura, formação de professores
	Graduação e pós-graduação	Ensino superior, graduação e pós-graduação, universidade tecnológica, autonomia universitária
	Formação integral do cidadão	Formação do cidadão, autonomia, cidadania, cidadão crítico, pensamento reflexivo, formação humanística
	Formação continuada	Formação de trabalhadores, articulação verticalizada, educação continuada, aperfeiçoamento, atualização

Pesquisa	Pesquisa	Desenvolvimento científico, avanço do conhecimento tecnológico, soluções tecnológicas, pesquisa aplicada, inovação
Extensão	Extensão	Prestação de serviços, convênios e parcerias
Vinculações externas	Atendimento à sociedade	Geração de trabalho e renda, desenvolvimento social, integração com a comunidade, estender benefícios à comunidade/sociedade, articulação com a sociedade, expectativas da sociedade, qualidade de vida
	Articulação com os setores econômicos	Articulação/expectativas do setor produtivo, desenvolvimento econômico

	Desenvolvimento tecnológico	Desenvolvimento tecnológico, socialização do saber tecnológico, transferência de avanços tecnológicos para empresas e pessoas, difusão tecnológica, difusão de conhecimentos vinculados à atividade produtiva
Abrangência	Natureza local e regional	Desenvolvimento local
Estrutura	Estrutura organizacional	Estrutura organizacional flexível
Forma de Administração	Gestão democrática	Gestão democrática, gestão participativa

**Quadro 04** – Categorias de análise

### 3.7 Limitações da Pesquisa

Segundo Kerlinger (1980) os estudos empíricos em ciências humanas enfrentam limitações, decorrentes da complexidade dos fenômenos estudados.

As limitações desta pesquisa relacionam-se a amostra compreender 24 instituições espalhadas por todo o país. Assim, não foram realizadas entrevistas com os dirigentes, e os questionários foram encaminhados apenas para o diretor geral de cada instituição, não se estendendo aos demais membros da direção. Além disso, para uma caracterização mais

abrangente da identidade organizacional seriam necessários estudos usando outras abordagens, incidindo sobre a imagem e identidade, realizados com membros externos às organizações e sobre a auto-percepção dos componentes das diferentes comunidades escolares.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para Seltiz (1987) o objetivo da análise de dos dados é sumarizar as observações, para que elas possam responder às perguntas de pesquisa, a fim de possibilitar a interpretação do que foi investigado, dando um sentido mais amplo às respostas, por conexões com outros conhecimentos. Gil (1988) afirma que o valor de uma pesquisa está diretamente relacionado ao modo como os dados foram analisados e interpretados. A partir disso, procurou-se fazer a comparação da teoria exposta e a proposta apresentada, seguindo a fundamentação teórica e as variáveis das categorias de análise.

### 4.1 Estrutura

A primeira variável abordada é a estrutura, onde se buscou achar semelhanças entre os CEFET's, via questões legais, sendo identificado, como relevante, o que se segue:

- ✓ Estrutura organizacional: o decreto 5.224 trata da estrutura organizacional dos CEFET's, determinando:
  - Estrutura básica: órgão colegiado (Conselho Diretor); órgãos executivos (diretoria geral, diretorias de unidades de ensino, diretorias sistêmicas); órgão de controle (auditoria interna);
  - Diretoria geral: os CEFET's serão dirigidos por um Diretor Geral, nomeado segundo a legislação vigente, e contarão com um cargo de Vice-Diretor Geral, e esta diretoria-geral implementará e desenvolverá a política

educacional e administrativa do CEFET, de acordo com as diretrizes homologadas pelo Conselho Diretor;

- Diretorias de Unidades de Ensino: as Unidades de Ensino dos CEFET's serão administradas por diretores, e em caso do CEFET se constituir de apenas uma unidade, o próprio Diretor-Geral exercerá a direção da unidade;
  - Diretorias Sistêmicas: os CEFET's contarão em sua estrutura organizacional com até cinco diretorias sistêmicas, constituídas em função das necessidades específicas, mas observando-se a obrigatoriedade da Diretoria de Administração e Planejamento e pelo menos uma Diretoria de Ensino;
  - Conselho Diretor: órgão deliberativo e consultivo, com funções estabelecidas no decreto;
  - Auditoria Interna: órgão de controle.
- ✓ Regras eleitorais: legislação que estabelece a forma de escolha do Diretor-Geral dos CEFET's.
  - ✓ Características e objetivos: o Decreto Nº 5.224 estabelece as características e objetivos dos CEFET's, no que se insere as modalidades e níveis de ensino que eles devem oferecer, sua característica de articulação com o setor produtivo e sua vinculação à esfera local e regional.
  - ✓ Parcerias e convênios: o decreto Nº 5.205 versa sobre a relação dos CEFET's e suas fundações de apoio, estabelecendo limites e critérios para realização de convênios, parcerias e projetos;
  - ✓ CONCEFET: os CEFET's contam com um Conselho de diretores, que reúne-se e articula-se constantemente na tentativa de solucionar e encaminhar questões comuns.

## 4.2 Oferta de Vagas

Os dados utilizados foram obtidos de documento oficial disponibilizado pelo CEFET Campos, e refere-se à distribuição orçamentária da SETEC, baseada no número de vagas disponibilizado por edital em cada CEFET. Foram utilizadas duas planilhas diferentes. A primeira compreende o período de 1998 a 2000, trazendo as vagas disponibilizadas para o Ensino Médio, Ensino Técnico e Ensino Tecnológico. A segunda planilha reporta-se ao período de 2001 a 2003, acrescentando os dados das vagas destinadas às Licenciaturas. Vale ressaltar que muitos CEFET's já disponibilizam outras graduações (além dos cursos superiores de tecnologia e licenciaturas), e cursos de pós-graduação, mas estes não estão contemplados nestas planilhas da SETEC. Da mesma forma, os cursos de educação profissional de nível básico, de durações variadas, ainda que atribuição dos CEFET's, não estão contemplados nas planilhas em questão. Destaca-se ainda que existem 5 CEFET's oriundos do primeiro projeto para criação dessas escolas, que foram criados a partir da década de 1970, e, portanto, a muito tempo atuam no ensino superior e pós-graduação, enquanto os demais foram progressivamente transformados a partir de meados da década de 90. Enquanto Escolas Técnicas Federais estas instituições não tinham autonomia para criação de cursos superiores, o que podia se dar a partir de autorização específica.

O período analisado, 1998 a 2003, engloba o período posterior à nova legislação implementada, refletindo a desvinculação do ensino médio do ensino técnico, a organização do ensino técnico em módulos e a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's.

O foco principal da análise está nos níveis de ensino, por ser esta a principal questão de reflexão, a partir do atendimento de novos níveis, a condição de instituição de ensino



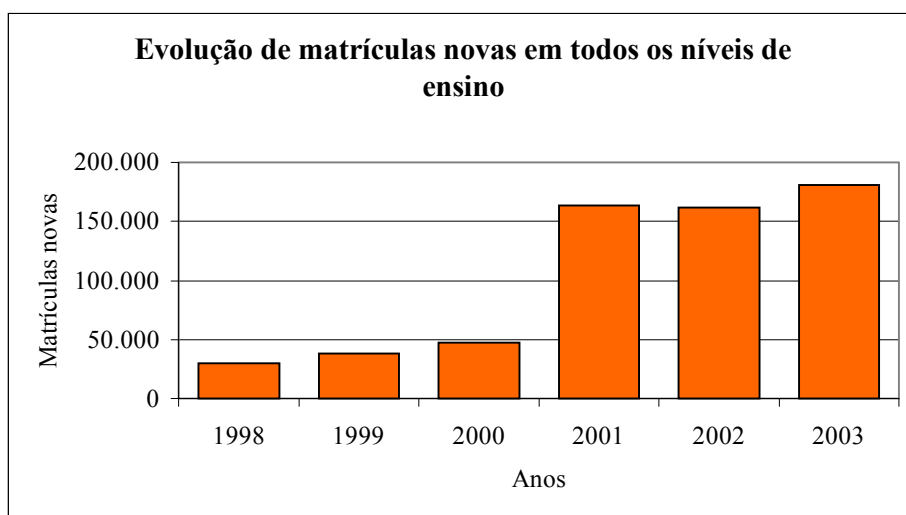
superior, a autonomia para tal, a classificação como instituições especializadas em educação tecnológica e a função histórica e tradição no oferecimento de ensino médio e técnico.

Trabalhar com matrículas novas auxilia na avaliação das tendências, pois demonstra mais precisa e rapidamente as tendências, ao se trabalhar com a disposição pontual de cada ano, não diluindo o número no total de alunos matriculados.

Foram selecionados 24 CEFET's para a análise, os cinco mais antigos e os 19 transformados a partir de Escolas Técnicas Federais (que constavam na planilha da SETEC de 1998 a 2000). Os CEFET's oriundos de Escolas Agrotécnicas não foram computados, por apresentar neste período trajetória e natureza diferenciada.

A primeira análise (gráfico 01) incide sobre o total de vagas disponibilizadas, a fim de se verificar o crescimento global.

**Gráfico 01** – Evolução do total de matrículas novas



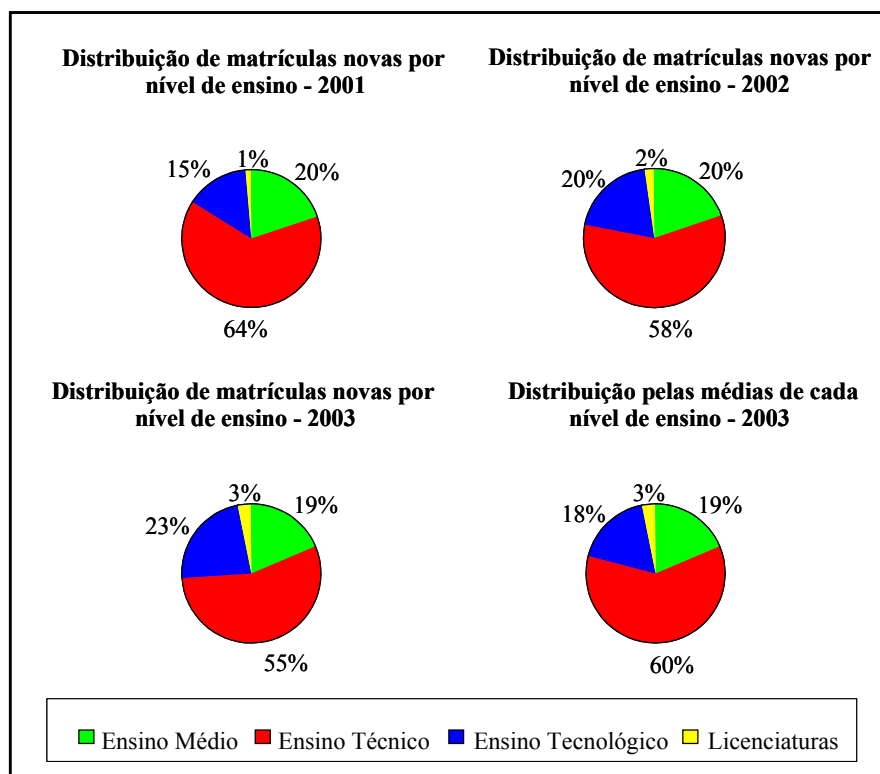
Fonte: MEC/SETEC

O gráfico mostra um crescimento expressivo entre os anos de 2000 e 2001, que decorre de ampliação de vagas em todos os níveis, sendo: ensino médio – 11.770 para 33.069; ensino técnico – 29.779 para 103.821; ensino tecnológico – 5.851 para 25.034. Uma possível

explicação reside na assimilação as mudanças na legislação, e uma resposta conjunta às novas possibilidades, a partir de novas formas para se oferecer o ensino médio, e a consolidação da transformação dos currículos do ensino técnico, em módulos, flexibilização esta que permite ampliação de vagas. Além disso, a condição de CEFET, atingida por muitas das instituições analisadas, neste período, ampliou substancialmente o número de vagas nos cursos de tecnologia. Após praticamente estabilizar em 2002, o ano seguinte apresenta novo crescimento significativo, traduzindo possibilidades ainda presentes de ampliação de alunos atendidos.

O gráfico 02 representa a segunda análise, reportando-se à distribuição das matrículas novas de todos CEFET's, pelos níveis de ensino. Para esta análise foi utilizado o período mais recente, de 2001 a 2003, por se buscar estabelecer equilíbrios nas distribuições, após o período de maiores mudanças descritas no gráfico anterior.

**Gráfico 02 – Evolução da distribuição de matrículas novas por nível de ensino**

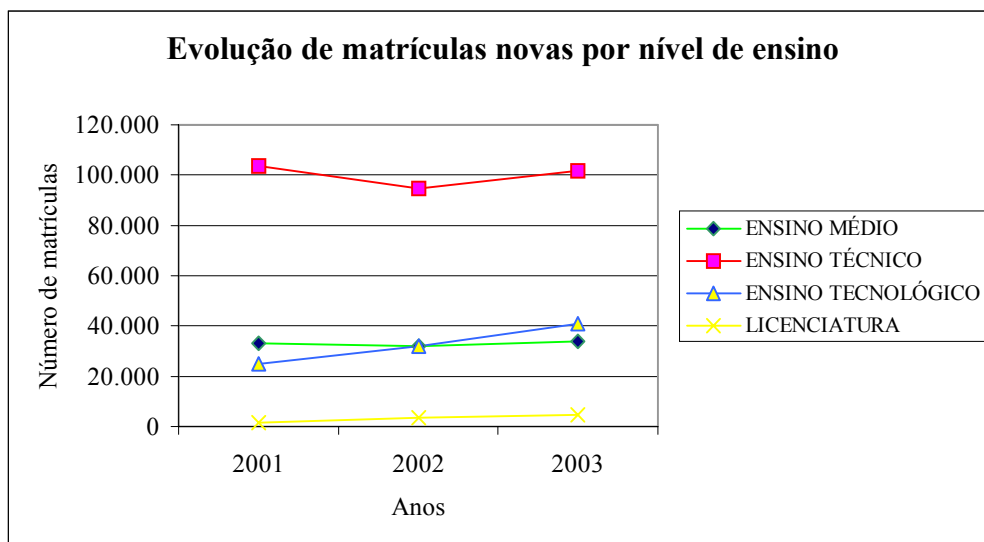


Fonte: MEC/SETEC

É possível se observar que a proporção de vagas destinadas ao ensino técnico, ainda que majoritária, vem caindo, em termos relativos aos demais níveis de ensino, no período considerado. O ensino médio apresenta-se estabilizado e os níveis superiores vêm crescendo. O nível tecnológico ocupa a segunda posição em vagas ofertadas e as licenciaturas, ainda que pouco expressivas, apresentam o maior crescimento relativo, triplicando sua participação no quadro, no período considerado. A distribuição pelas médias não foi obtida pela soma de vagas ofertadas em cada nível, e sim, reflete a média aritmética das distribuições de cada instituição, ou seja, a média do que cada uma está distribuindo individualmente. Esta pequena diferença se dá, pois existem CEFET's de porte bastante diferenciado.

A próxima análise, apresentada no gráfico 03, traz a evolução das matrículas novas, por nível de ensino, para se verificar o crescimento absoluto das vagas ofertadas por nível de ensino, e comparar as situações. Mais uma vez considerou-se os anos de 2001, 2002 e 2003.

**Gráfico 03** – Evolução de matrículas novas por nível de ensino

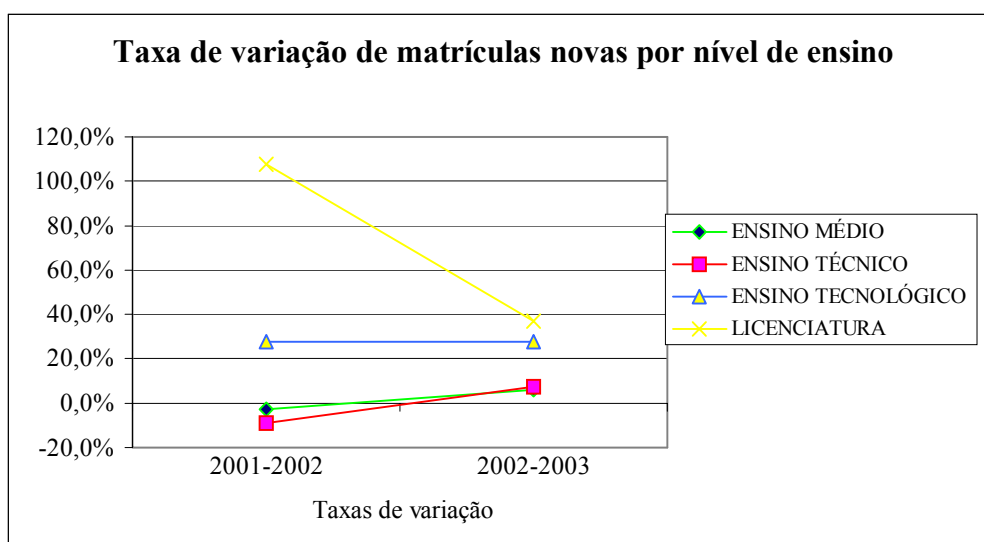


Fote: MEC/SETEC

O gráfico indica uma pequena queda, também em números absolutos, do ensino técnico. O ensino médio está praticamente estabilizado e os níveis superiores apresentam grande crescimento absoluto na oferta de vagas novas.

A quarta análise incide sobre as taxas de crescimento das vagas novas ofertadas, por nível de ensino, a fim de detectar padrões nas tendências de crescimento ou redução, considerando-se o período compreendido entre 2001 e 2003, apresentada no gráfico 04.

**Gráfico 04** – Evolução das taxas de variação de vagas novas ofertadas por nível de ensino

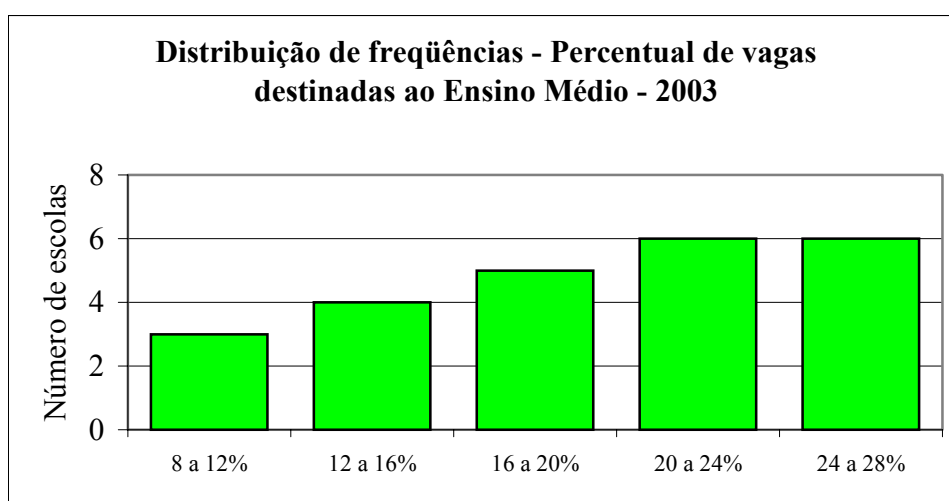


Fonte: MEC/SETEC

Pode-se observar que a licenciatura apresentou uma variação de crescimento muito elevada entre 2001 e 2002, mais que dobrando as vagas, mas que esta taxa, ainda que alta no ano seguinte, caiu para menos de 40%. O ensino tecnológico apresenta crescimento relativo constante, de cerca de 30%, nos dois anos. Mais uma vez percebe-se a estabilização dos ensinos médio e técnico, mas estes passaram de índices relativos negativos na passagem de 2001-2002, para índices pequenos, mas positivos na passagem 2002-2003.

Os gráficos em sequência atuam sobre a distribuição das escolas por faixas de oferta de cada nível de ensino analisado, entre 2001 e 2003. O objetivo é se verificar, pelo histograma, como os CEFET's se agrupam por oferta de cada nível, já que agora não se está trabalhando com as somas totais de matrículas disponibilizadas, usada no gráfico 02.

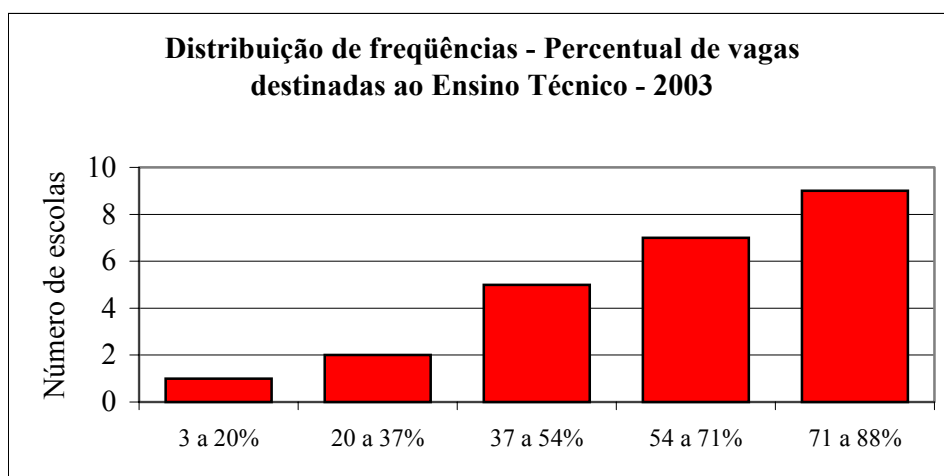
**Gráfico 05** – Distribuição de freqüências relativas ao percentual de vagas para o ensino médio



Fonte: MEC/SETEC

O gráfico 05 mostra que, dos 24 CEFET's analisados, 6 oferecem entre 24 e 28% de suas vagas para o ensino médio, e outros 6 disponibilizam entre 16 e 20%. O valor médio para o ensino médio ficou em 19,23%, sendo verificados percentuais entre os valores de 9,83% e 27,78%.

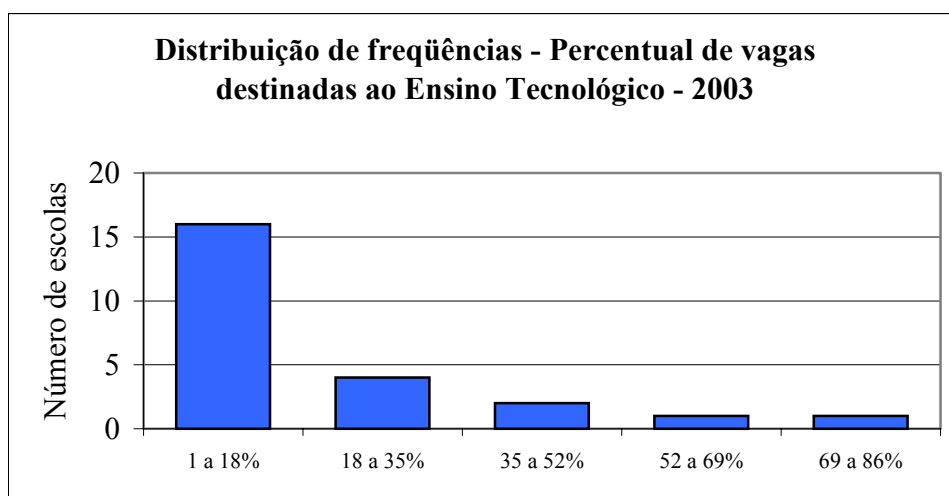
**Gráfico 06** – Distribuição de freqüências relativas ao percentual de vagas para o ensino técnico



Fonte: MEC SETEC

Pelo gráfico 06 pode-se observar que nove dos 24 CEFET's destinam mais de 71% de suas vagas para o ensino técnico, que somadas a faixa anterior, atinge 16 instituições com mais de 54% de suas vagas disponibilizada para o ensino técnico. Pode-se notar que muitos CEFET's ainda têm este nível como amplamente hegemônico. O valor médio encontrado foi de 60,38%, enquanto o máximo e mínimo foram 86,5% e 5,9%, respectivamente.

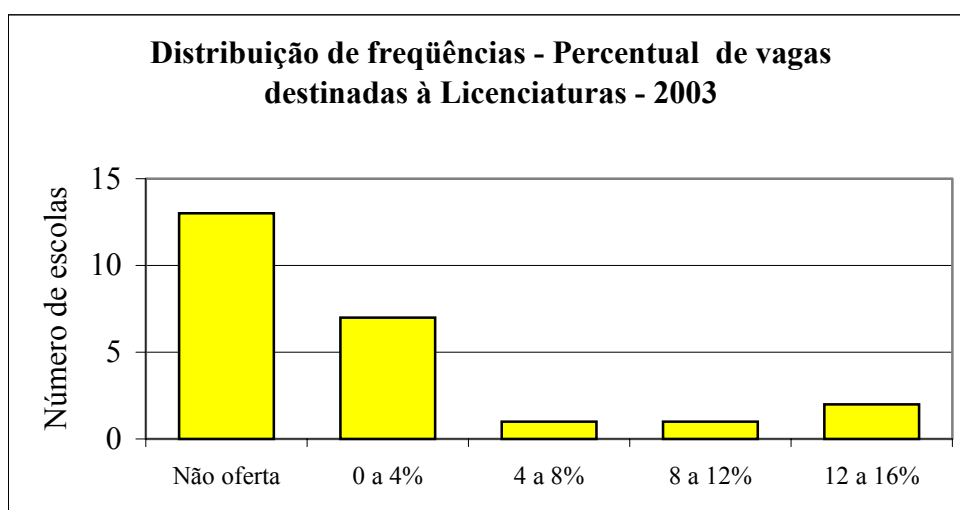
**Gráfico 07** – Distribuição de freqüências relativas ao percentual de vagas para o ensino tecnológico



Fonte: MEC/SETEC

O gráfico 07 mostra que a maioria dos CEFET's, 16, disponibiliza entre 1 e 18% de sua vagas para o ensino tecnológico, ficando a média em 17,69%, a destinação máxima em 81,91%, e a mínima em 1,07%.

**Gráfico 08** – Distribuição de freqüências relativas ao percentual de vagas para as licenciaturas

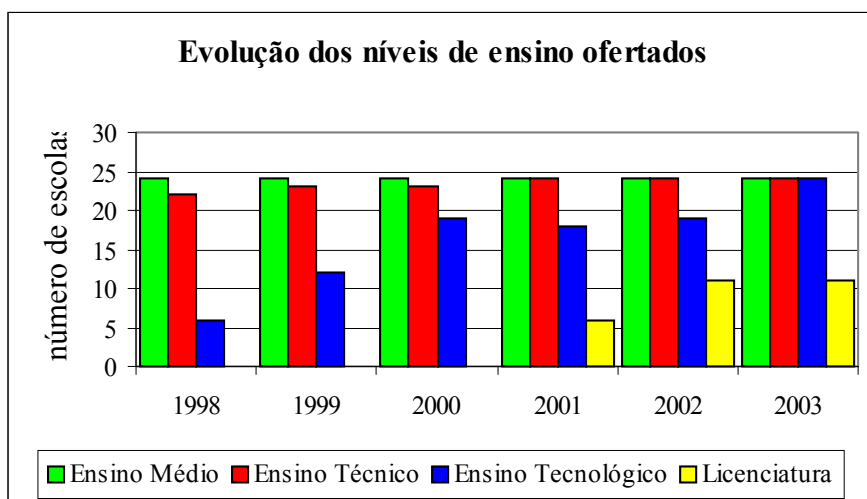


Fonte: MEC/SETEC

Pelo gráfico percebe-se que a licenciatura, modalidade mais recentemente abraçada pelo conjunto dos CEFET's, não apresenta uma ordenação tão equilibrada, nem foi contemplada pela maioria das instituições em questão. O valor médio foi 3,74%, sendo o máximo encontrado 16,53%, e o mínimo 1,25% (dentre os que oferecem), e 13 dos CEFET's ainda não oferecem esta modalidade, enquanto 7 oferecem menos de 4% de suas vagas novas para este fim.

A última análise sobre a destinação de vagas, apresentada no gráfico 09, refere-se a como as escolas vêm absorvendo os diferentes níveis de ensino, independente da quantidade de vagas ofertadas. O que se pretende é verificar o comportamento em relação à finalidade de oferecer todas estas modalidades. O período considerado foi o de 1998 a 2003, para se perceber se a progressiva transformação de Escolas Técnicas em CEFET's, que traz consigo a absorção dos novos níveis educacionais.

**Gráfico 09 – Evolução dos níveis de ensino ofertados**



Fonte: MEC/SETEC

O gráfico mostra que os níveis de ensino médio e técnico já eram historicamente contemplados, e que as modalidades de ensino superior foram progressivamente atendidas,



chegando a 2003 com todos os 24 CEFET's analisados oferecendo cursos superiores de tecnologia, modalidade da educação profissional regulada pela SETEC. Mesmo a licenciatura, que ainda é disponibilizada em apenas 11 das 24 em questão, vem sendo absorvida, pois em 2001, apenas 6 CEFET's a ofertavam. Deve-se destacar que nos anos de 1998, 1999 e 2000 as licenciaturas não eram computadas na planilha, razão pela qual não aparecem neste período. Registra-se ainda que alguns CEFET's não ofertaram cursos superiores e tecnologia nos primeiros anos considerados, por ainda serem Escolas Técnicas Federais.

#### **4.3 Missão, visão, política, filosofia, objetivos**

Esta análise incide sobre os dados colhidos nos *sites* dos CEFET's, relativos a: missão, visão, objetivos, filosofia, finalidade, princípios, valores, função, estratégias ou políticas, que envolvem as categorias de análise selecionadas a fim de se caracterizar a identidade organizacional. Dos 24 CEFET's selecionados, 15 apresentaram informações neste contexto. As categorias de análise, como foi exposto no capítulo 3, foram selecionadas a partir da legislação vigente, que contempla as finalidades e características dessas instituições. A abordagem seguiu a orientação do trabalho de Albert e Whetten (2004), procurando detectar o que as instituições destacam como central, distintivo e duradouro.

O quadro 05 traz os registros das unidades de registro das categorias de análise. Os números indicam quantas vezes a categoria foi mencionada por escola. Os números marcados de vermelho indicam que esta citação foi principal, e gerou outras citações como consequência, anotadas em verde. Quando ocorreram duas relações de consequência em uma mesma instituição, a segunda relação está sublinhada (categoria geradora e a que derivou dela).

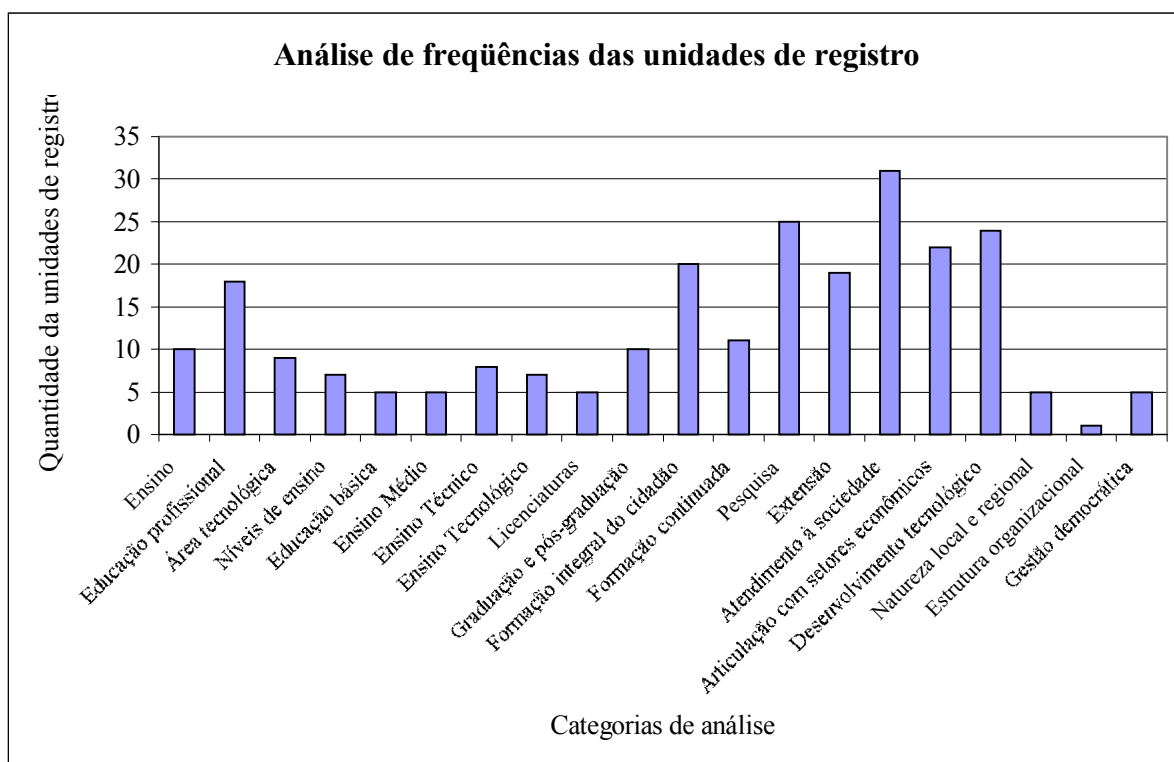
	AM	BA	CE	ES	GO	MA	MG	PA	PE	PI	PR	RJ	RN	SE	Q*	Totais
Ensino	2	1						1	1	1	1	1		1	1	10
Educação profissional	3		2;1	2	1		1	2	1			1	3		1	18
Área tecnológica	3					1					1	2	1	1		9
Níveis de ensino	2			1	1			1					1		1	7
Educação básica	1			1	1						1	1				5
Ensino Médio	1		2;1									1				5
Ensino Técnico	2			1	1		1					1	1	1		8
Ensino Tecnológico	1			1	1		1					1	1	1		7
Licenciaturas	1						1					1	1;1			5
Graduação e pós-graduação	1						2				3	2	2			10
Formação integral do cidadão	1	1	1;1	1	1	2		1			1	2	3;1	2	2	20
Formação continuada	3						1				1	3	1;1		1	11
Pesquisa	4	1	1;1	1	2	1	1				4;1	3	2	2	1	25
Extensão	2	1	1	1	1	1	1				3;1	2		4	1	19
Atendimento à sociedade	5	1		1;1	1	1		2	1	1	4;1	5	5	2		31
Articulação com setores econômicos	6	1		2	1			1	1		1	2	4	2;1		22
Desenvolvimento tecnológico	6	1	1	1	2						2;1	6	2	1	1	24
Natureza local e regional			1					2	1			1				5
Estrutura organizacional	1															1
Gestão democrática			1	1							1	1		1		5

**Quadro 05** – Ocorrência das unidades de registro das categorias de análise – dados dos *sites*

\* Q - CEFET de Química – Nilópolis/RJ

O gráfico 10 apresenta as frequências das unidades de registro, por categoria de análise. As categorias mais citadas foram, em ordem: atendimento à sociedade, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, e articulação com o setor produtivo, com, respectivamente, 31, 25, 24 e 22 ocorrências.

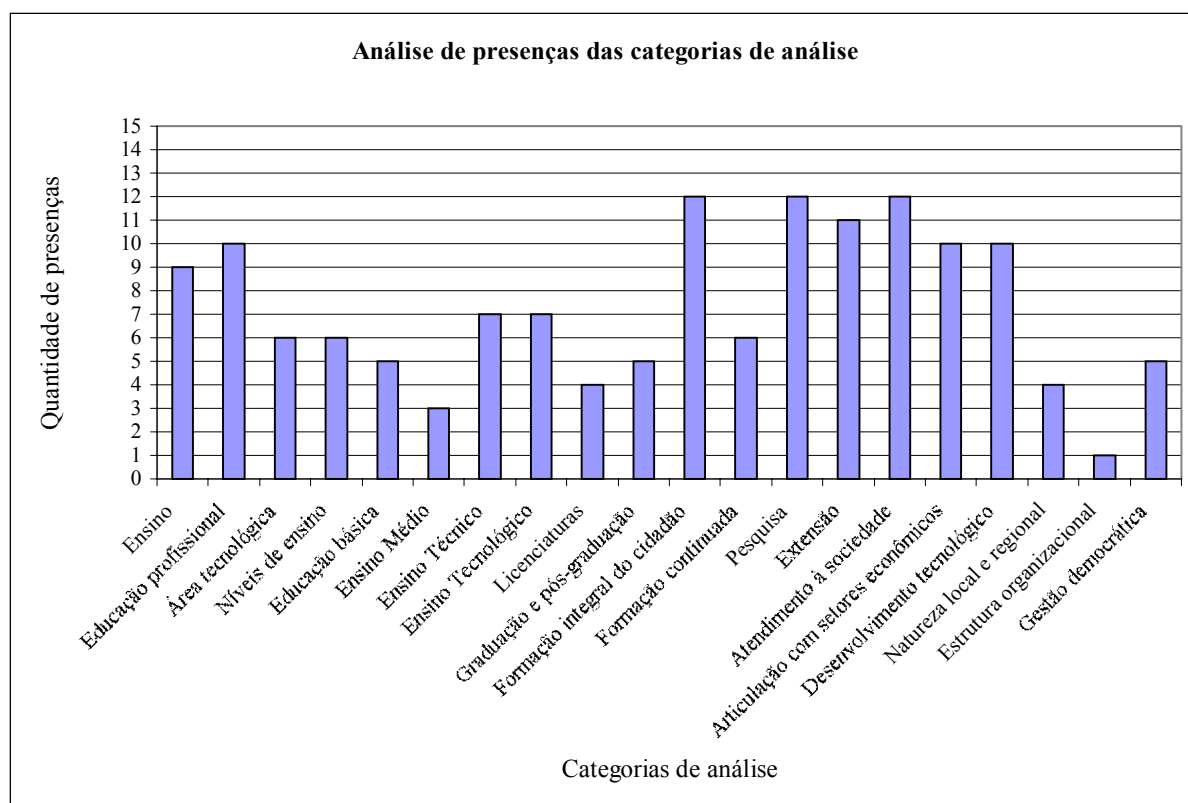
**Gráfico 10** – Análise de frequência das unidades de registro – dados dos *sites*



Como o material disponível no discurso oficial, via *sites* das instituições, difere em volume de dados, o gráfico 11 mostra a análise de presença das categorias de análise, onde é possível observar as categorias presentes no maior número de instituições, independente da quantidade de ocorrências. As categorias de análise presentes em um maior número de CEFET's foram: atendimento a sociedade, pesquisa e formação integral do cidadão, registradas em 12 das 15 instituições pesquisadas. Em seguida aparecem as categorias

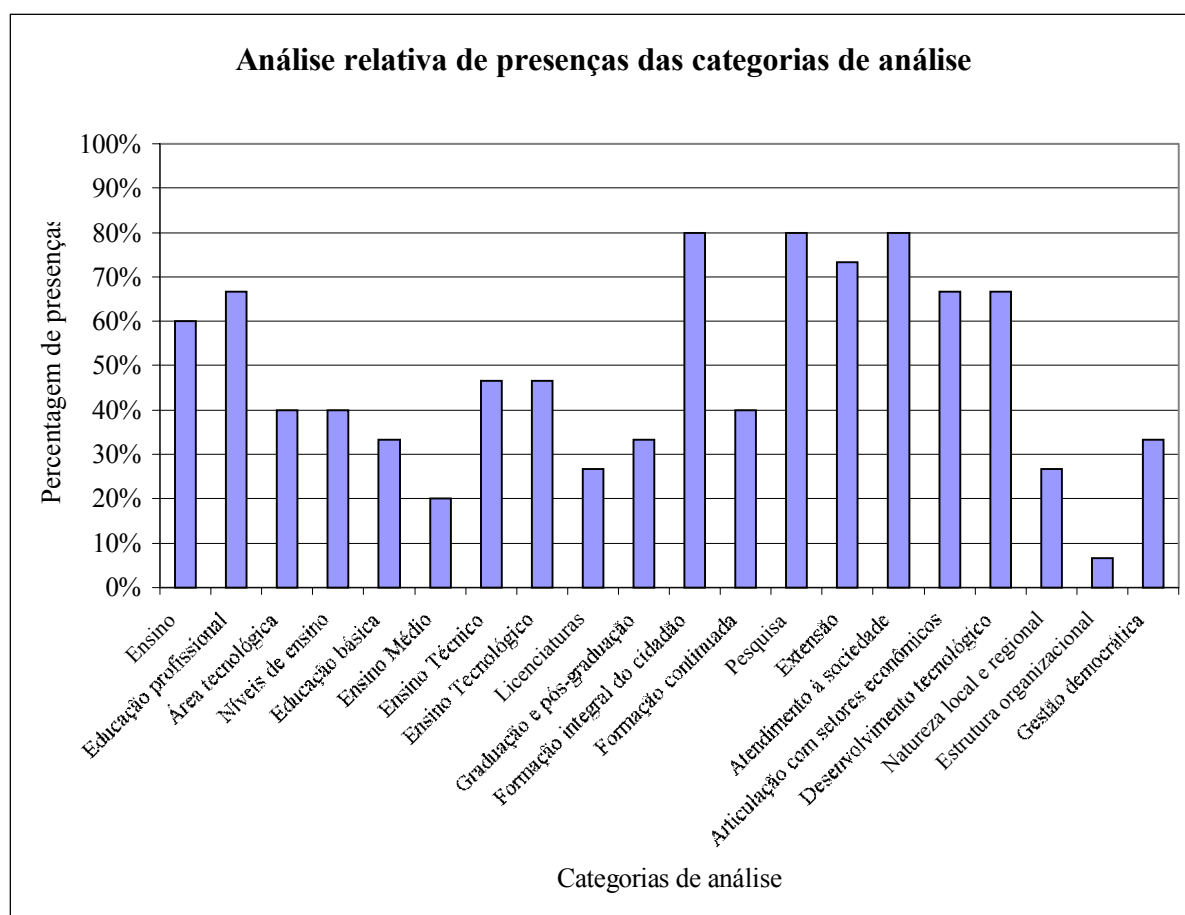
extensão, com 11 presenças, e educação profissional, desenvolvimento tecnológico e articulação com setores da economia, com 10 presenças cada. Esta análise permite que se avalie as ausências, a fim de se verificar as categorias que foram registradas em menor número de CEFET's. Pode-se notar que a categoria estrutura organizacional, selecionada a partir da característica de flexibilidade organizacional que a legislação confere aos CEFET's, foi citada em apenas um CEFET, estando ausente nos 14 demais. Em sequência, temos o ensino médio, com 12 ausências, licenciaturas e a característica local e regional com 11 ausências. Gestão democrática, outras graduações e pós-graduação, e educação básica apresentam ausência em 10 instituições.

**Gráfico 11** – Análise de presenças das categorias de análise – dados dos *sites*



Para melhor visualização, a mesma análise de presença do gráfico anterior é apresentada com as categorias de análise apresentadas como percentuais do total de CEFET's, no gráfico 12. Percebe-se que as categorias de análise: atendimento a sociedade, pesquisa, formação integral do cidadão, extensão, educação profissional, desenvolvimento tecnológico, e articulação com setores da economia ocorrem em mais de 60% dos CEFETs pesquisados, podendo ser consideradas como majoritárias.

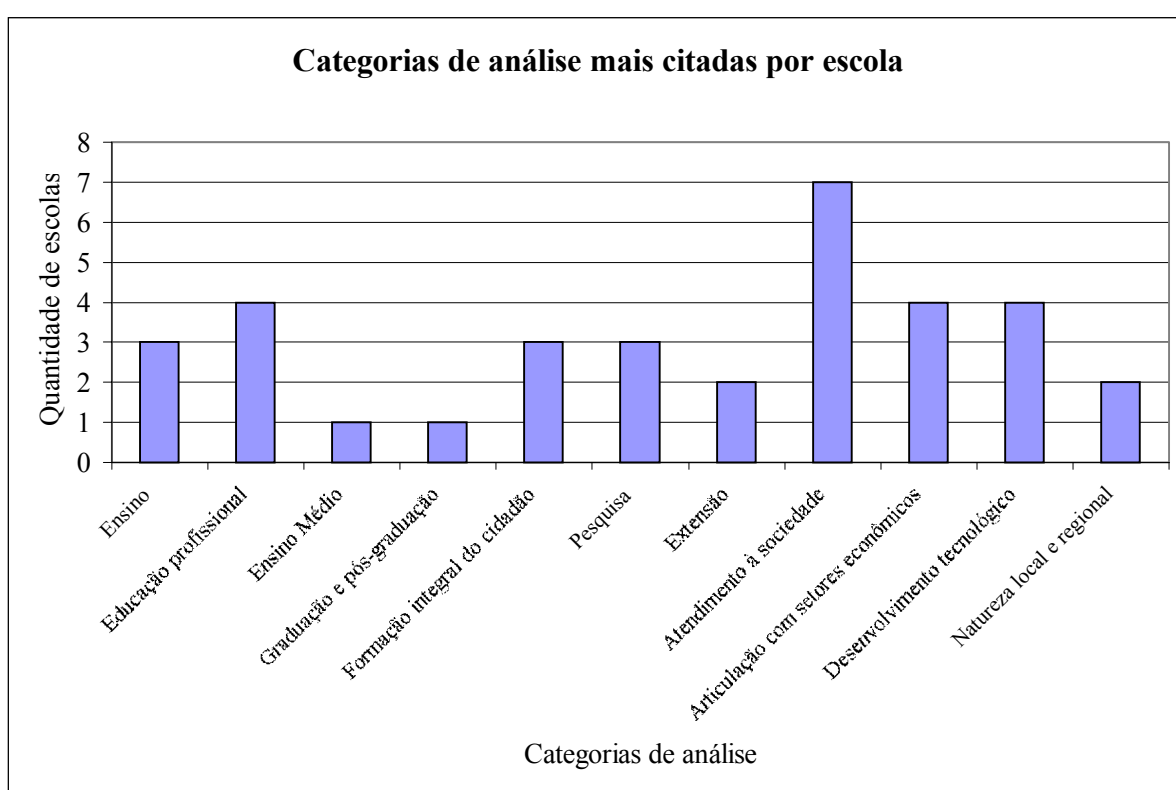
**Gráfico 12** – Análise relativa da presença das categorias de análise– dados dos *sites*



O gráfico 13 apresenta quantas vezes as categorias de análise foram as mais citadas, por CEFET. Quando os números de ocorrências das unidades de registro de duas ou mais categorias eram iguais, no mesmo CEFET, as categorias de análise empatadas eram

consideradas como prioridades naquela escola. O gráfico mostra que 11 das 20 categorias de análise foram consideradas como a prioridade, ou uma das prioridades, principal em algum dos CEFET's. O atendimento á sociedade é prioritário para 7 instituições, seguido pelo desenvolvimento tecnológico, articulação com economia e ensino profissional, prioritários em 4 CEFET's. A pesquisa aparece aqui, como prioridade em 3 instituições.

**Gráfico 13** – Categorias de análise mais citadas por instituição – dados dos *sites*



Desta análise de conteúdo, pode-se destacar também que: as instituições pesquisadas apresentam volumes diferentes de dados sobre o tema; a categoria ensino está dividida em subcategorias, sendo na verdade mais citada.

Ainda que não diretamente comparáveis, as categorias gerais de análise selecionadas trazem novas informações. Ao se avaliar a categoria geral de ensino, esta apresenta maior número de citações, 115, enquanto pesquisa e extensão, os outros fins usuais das instituições

de ensino, apresentam, respectivamente 25 e 19 citações. A categoria de análise ligada a vinculações externas, que engloba o atendimento geral da sociedade, sem especificar por que meios; o atendimento aos setores da economia; e a disseminação da tecnologia; aparece como a segunda categoria geral mais citada, com 77 citações.

A categoria de análise ensino também se destaca ao se analisar a presença, pois aparece em todas as 15 instituições pesquisadas, superando todas as demais. Da mesma forma, ao se englobar todas as sub-categorias ligadas ao ensino, esta seria a prioridade em 13 das 15 instituições (com apenas uma citação a menos nas duas em que não foi prioridade), ficando a categoria de análise vinculações externas como prioridade em 5 CEFET's. Desta forma, a categoria de análise ensino se apresentou como a mais relevante.

Outras citações ocorreram, não contempladas nas categorias de análise, como marketing institucional, avaliação institucional, qualificação de servidores, busca de financiamentos, etc., mas com baixas ocorrências.

Outra análise possível reporta-se as categorias que geraram citações e outras, como consequência, na mesma unidade. As categorias de análise que mais aparecem como principais na unidade, ou como citação forte ou geradora de outras, são: formação integral do cidadão; e atendimento à sociedade, com 3 ocorrências disto. As categorias educação profissional, atendimento dos setores econômicos, área tecnológica e desenvolvimento tecnológico também aparecem, uma vez cada, como geradoras de citação de outras categorias de análise. As categorias mais citadas como consequências, ou citações fracas, foram ensino e extensão, com 4 citações cada, seguidas por pesquisa (3 citações) e licenciatura (2 citações como consequência da educação profissional e de área tecnológica). Educação profissional, ensino médio, formação continuada, e desenvolvimento tecnológico, também foram citadas como consequência de outras categorias. As três categorias mais citadas como consequência

surtem a partir da formação integral do cidadão e do atendimento à sociedade. Em uma instituição o ensino aparece como consequência do atendimento aos setores econômicos.

Relacionando-se os níveis ou modalidades de ensino que se apresentaram como categorias de análise, o ensino técnico e o ensino tecnológico estão presentes em sete CEFET's, enquanto a educação profissional básica, e a graduação e pós-graduação, aparecem em 5 instituições. As licenciaturas estão presentes em 4 CEFET's e o ensino médio em 3. Associado aos níveis de ensino a categoria de análise que refere-se ao atendimento de todos os níveis foi citada em 6 instituições, mesmo número de CEFET's que incluíram a categoria formação continuada.

#### **4.4 Questionários**

Esta análise incide sobre os questionários encaminhados aos dirigentes dos vinte e quatro CEFET's selecionados. Foram respondidos seis questionários. Ainda que trabalhando com a auto-percepção dos dirigentes, distanciando-se do grupamento de pesquisas que usam o trabalho de Albert e Whetten como referência, os mesmos autores afirmam que a avaliação do que é central, distintivo e duradouro é perceptível através das perguntas: Quem somos nós? Em que tipo de negócio atuamos? O que queremos ser? Estes questionamentos orientaram o questionário utilizado, que também se referenciou nas categorias de análise baseadas na legislação que determina as características e finalidades dos CEFET's, da mesma forma da análise do item anterior, que incidiu sobre as informações disponibilizadas pelos CEFET's através de seus *sites*. Como foi apresentado por Caldas e Wood Jr. (1997), o quadro



conceitual de estudos de identidade apresenta sobreposições e fronteiras imprecisas, logo, esta abordagem não fere os procedimentos metodológicos adotados, e sim, os complementa.

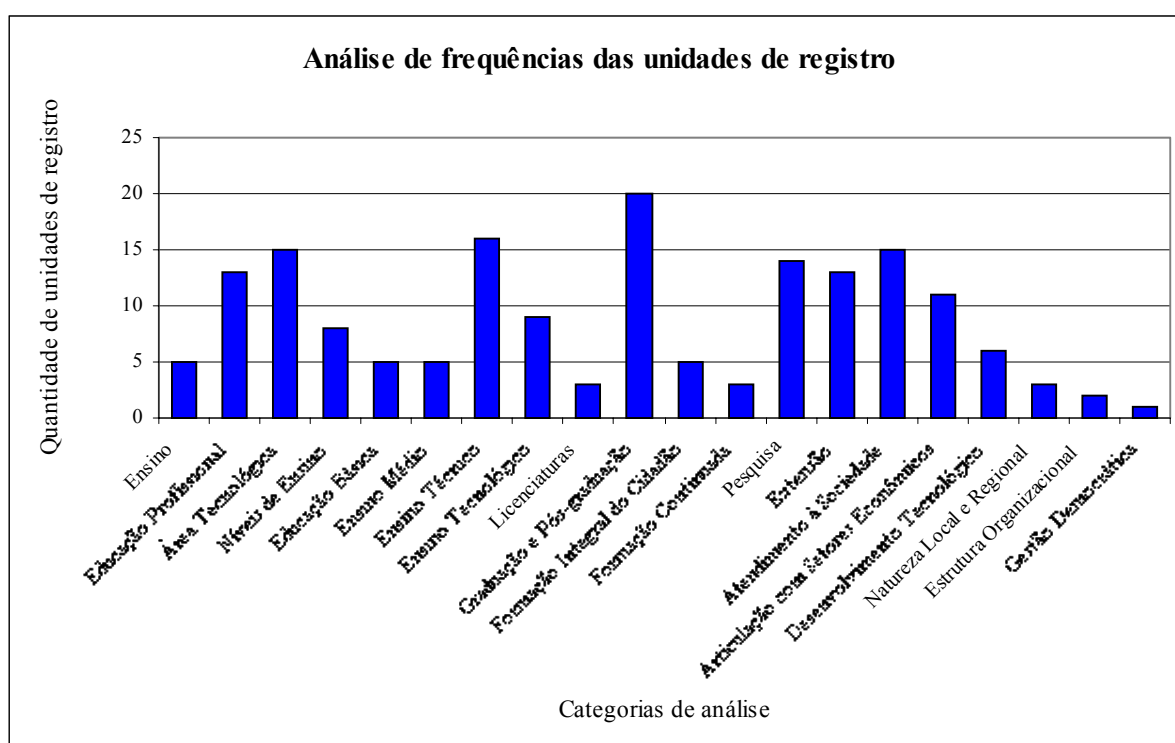
O quadro 06 traz as ocorrências das categorias de análise nos questionários, considerando-se todas as perguntas feitas. Os números indicam quantas vezes cada categoria foi citada, por CEFET. Os números assinalados em amarelo indicam que a citação foi fraca, ou secundária, na unidade considerada.

	PR	SP	Campos	ES	RS	AL	Totais
Ensino		1	1	1	1	1	5
Educação profissional		2	3	2	3	3	13
Área tecnológica	5	4	2	2	1	1	15
Níveis de ensino			2	3	1	2	8
Educação básica		1	2	1	1		5
Ensino Médio		1	1	1	1		5
Ensino Técnico	4	3	3	2	1	2	16
Ensino Tecnológico	2	2	1		1	2	9
Licenciaturas	2		1				3
Graduação e pós-graduação	6	5	5	2	1	1	20
Formação integral do cidadão		1			3	1	5
Formação continuada	1		2				3
Pesquisa	4	3	4	3			14
Extensão	3	2	3	4		1	13
Atendimento à sociedade	2	4	2	3	3	1	15
Articulação com setores econômicos	2	2	3	3		1	11
Desenvolvimento tecnológico	3	1	1	1			6
Natureza local e regional			3				3
Estrutura organizacional	1				1		2
Gestão democrática		1					1

**Quadro 06** – Ocorrência das unidades de registro das categorias de análise - Questionários

O gráfico 14 apresenta as frequências das unidades de registro, por categoria de análise, a partir das respostas aos questionários. As categorias mais citadas foram: graduação e pós-graduação, com 20 ocorrências, ensino técnico com 16; área tecnológica e atendimento à sociedade com 15 ocorrências cada; pesquisa com 14 ocorrências. Registra-se que das 5 citações do ensino médio, 2 foram fracas ou secundárias.

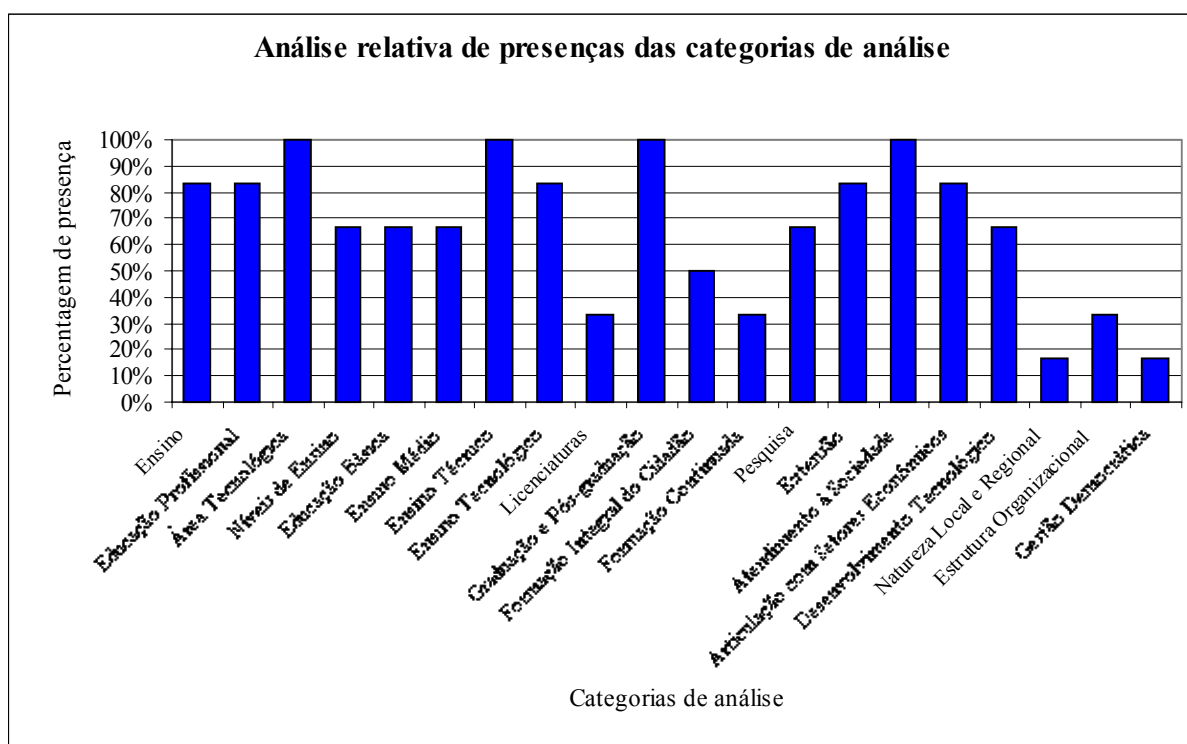
**Gráfico 14** - Análise de frequência das unidades de registro – questionários



O gráfico 15 mostra a análise de presença das categorias de análise nos CEFET's, apresentadas como percentuais. As categorias de análise selecionadas estão presentes em larga escala nas respostas. Quatro categorias estão presentes em todos os questionários respondidos: área tecnológica; ensino técnico; graduação e pós-graduação; atendimento à sociedade. Outras 5 categorias aparecem em mais de 80% das escolas: ensino; educação profissional; ensino tecnológico; extensão; articulação com setores econômicos. Estão

presentes em 66,7% das instituições outras 5 categorias de análise: níveis de ensino; educação básica; ensino médio; pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

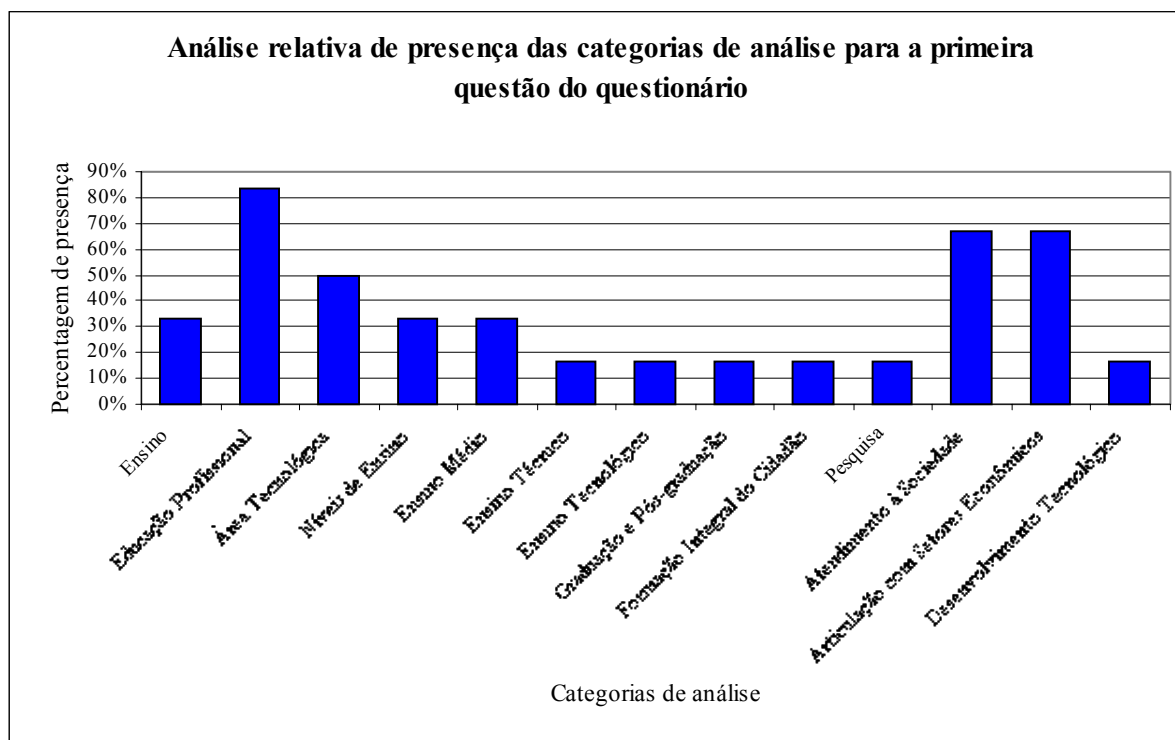
**Gráfico 15** - Análise relativa de presença das categorias de análise – questionários



Para relacionar mais diretamente as categorias de análise à abordagem de identidade organizacional apresentada por Albert e Whetten, as presenças das categorias de análise foram tratadas separadamente por questão do questionário.

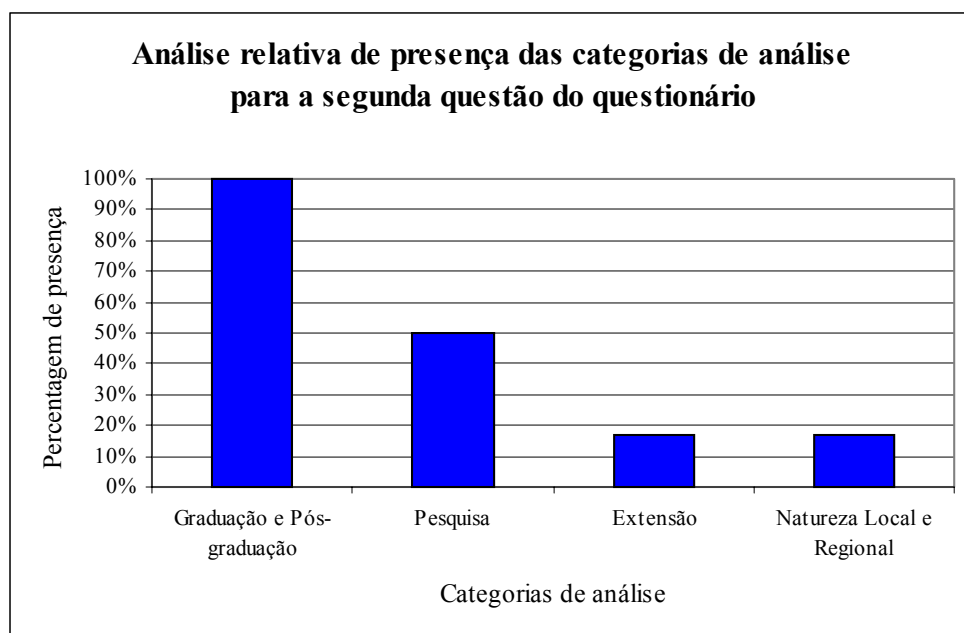
A primeira pergunta (O que é o CEFET?) relaciona-se à essência e papel histórico e no contexto, reportando-se parcialmente ao que deve ser duradouro nessas instituições. Educação profissional (presente em 83% das instituições); atendimento à sociedade e articulação com os setores econômicos estiveram presentes em 67% das respondentes, como mostra o gráfico 16.

**Gráfico 16** - Análise relativa de presença das categorias de análise para a primeira questão do questionário



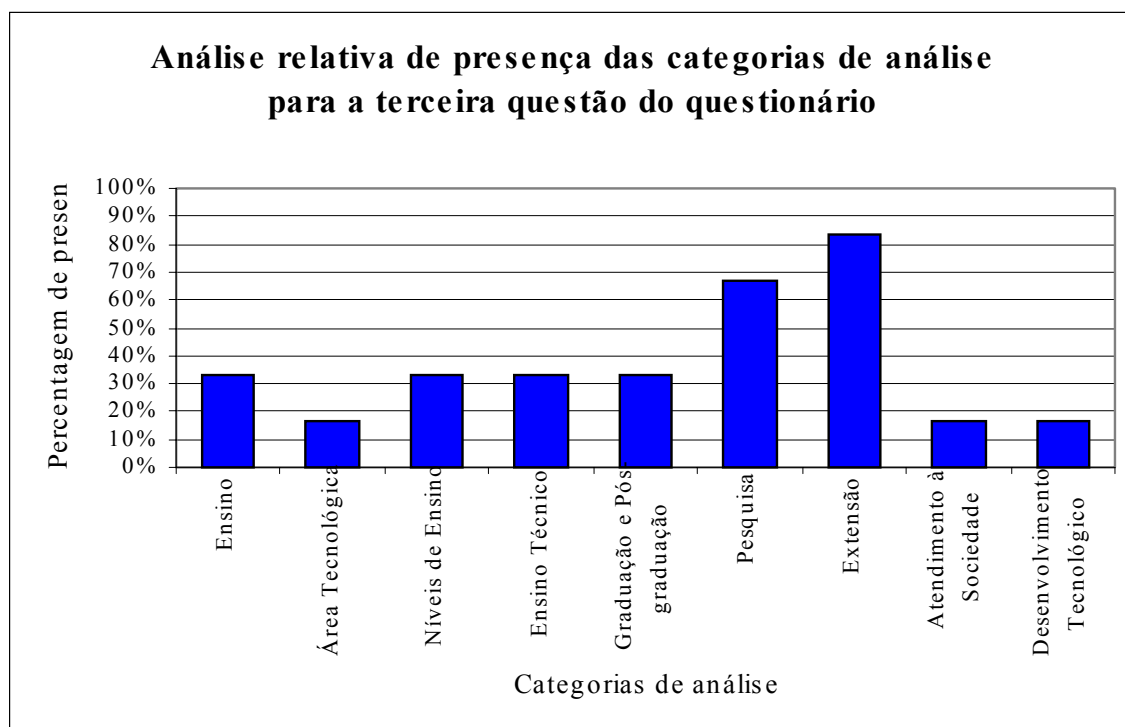
A segunda pergunta do questionário (O que o CEFET quer ser?) induz projeções de futuro e caminhos de transformações detectadas. O gráfico 17 mostra que nesta questão as respostas foram bastante homogêneas, com apenas 4 categorias sendo citadas, sendo graduação e pós-graduação citadas em todas as escolas, e pesquisa em metade delas. As outras duas categorias citadas estão presentes em apenas 1 CEFET.

**Gráfico 17** - Análise relativa de presença das categorias de análise para a segunda questão do questionário



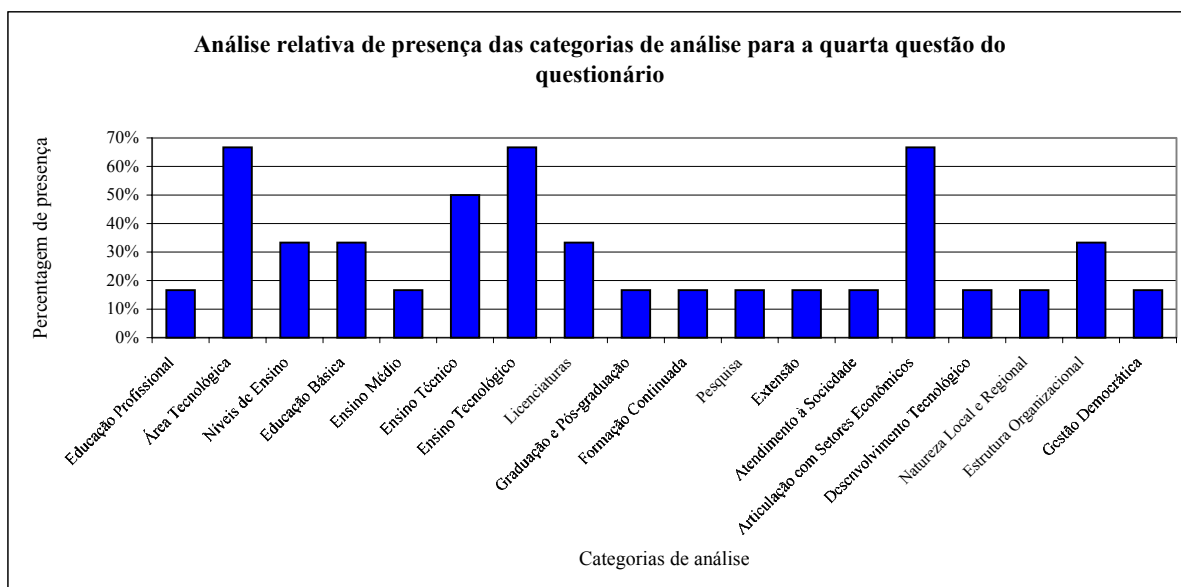
A terceira questão (Em que atividades ou dimensões o CEFET deve atuar?) associa-se à atuação destas instituições. Ensino (como categoria geral), extensão e pesquisa destacam-se como mais presentes, conforme indica o gráfico 18.

**Gráfico 18** - Análise relativa de presença das categorias de análise para a terceira questão do questionário



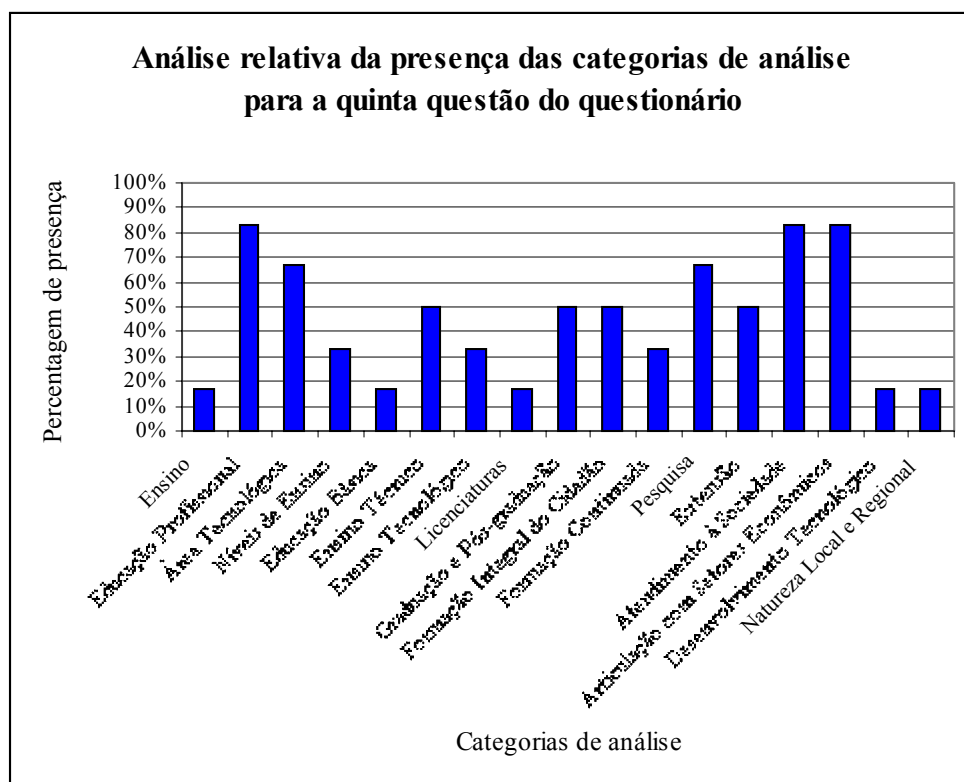
O gráfico 19 representa as presenças das categorias de análise na questão: O que distingue o CEFET das demais instituições de ensino? Esta pergunta se reporta diretamente ao que os dirigentes assumem com distintivo na organização. As categorias mais citadas foram: área tecnológica; ensino tecnológico; articulação com setores econômicos; presentes em 67% dos CEFET's. Ensino técnico aparece como quarta categoria mais citada, estando presente na metade das escolas.

**Gráfico 19** - Análise relativa de presença das categorias de análise para a quarta questão do questionário



O gráfico 20 indica as categorias de análise citadas em maior número de CEFET's, na questão: Qual a missão ou objetivo central do CEFET? Tal pergunta remete ao que é central na organização. Três categorias estão presentes em mais de 80 % dos CEFET's participantes: educação profissional; atendimento à sociedade; articulação com os setores da economia. As próximas categorias mais citadas, presentes em 67% dos CEFET's, são: área tecnológica e pesquisa. A categoria geral ensino, mais uma vez, aparece como categoria majoritária.

**Gráfico 20** - Análise relativa de presença das categorias de análise para a quinta questão do questionário



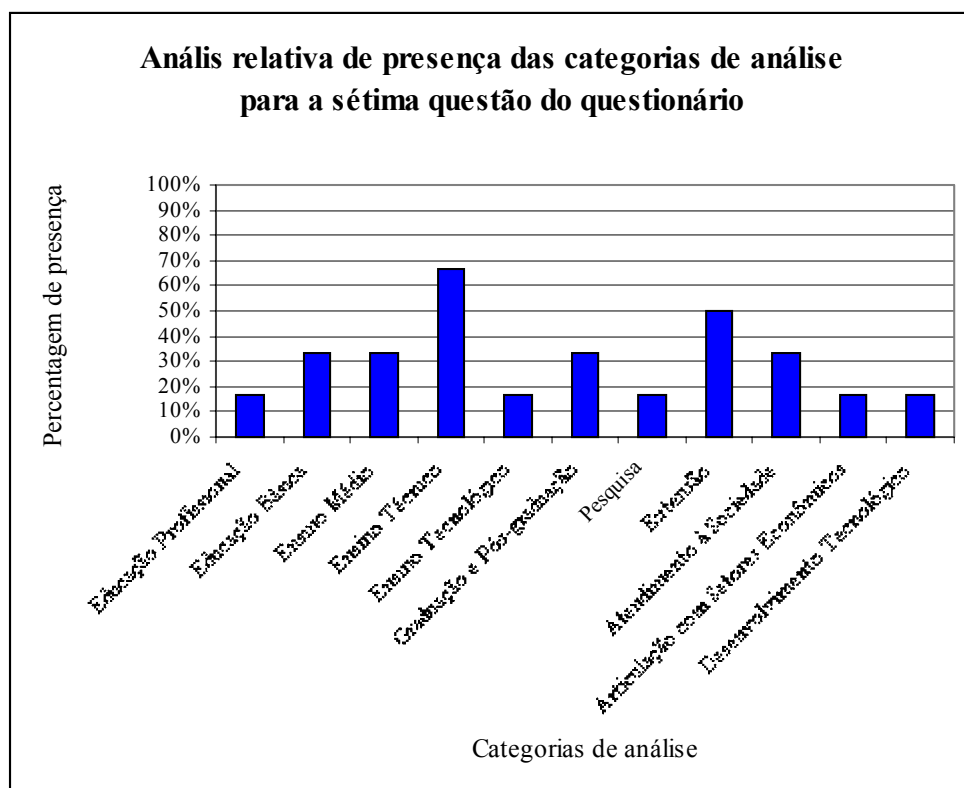
O gráfico 21 apresenta a média das distribuições de vagas pelos níveis/modalidades de ensino sugeridas pelos dirigentes dos CEFET's. Em ordem decrescente de percentagem, as categorias assim se apresentam: ensino técnico, ensino tecnológico, ensino médio, outras graduações, licenciaturas e outras graduações. Os valores máximos e mínimos para cada nível foram: ensino médio (0 – 30%); ensino técnico (10 – 55%); ensino tecnológico (14 – 50%); licenciaturas (0 – 15%); outras graduações (0 – 15%); pós-graduação (1 – 10%). Além da distribuição de vagas ideal no presente, a questão solicitava que se justificasse as prioridades. As justificativas apresentadas se relacionaram às mudanças no cenário, papel histórico, e características regionais. Esta última justificativa responde por parte das diferenças de percentagens respondidas.



**Gráfico 21** – Distribuição ideal das vagas pelos níveis/modalidades de ensino segundo os dirigentes - questionários

A sétima questão do questionário (Cite e explique três projetos ou programas de destaque desenvolvidos nos últimos três anos). A pergunta relaciona-se à atuação dos CEFET's. As categorias de análise com maior presença foram: ensino técnico (67%); extensão (50%). Com 33% de presença aparecem outras quatro categorias de análise: educação básica, ensino médio, atendimento à sociedade, e graduação e pós-graduação.

**Gráfico 22** - Análise relativa de presença das categorias de análise para a sétima questão do questionário



## 5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira conclusão se refere à percepção da identidade organizacional como um processo dinâmico, sendo o resultado obtido de sua caracterização mais semelhante a uma “pausa” em um filme que acontece no presente, ou uma fotografia. Os procedimentos e meios utilizados para a caracterização da identidade organizacional além de buscar abranger a natureza temporária da mesma, devem ser constantemente adaptados. Assim, métodos, técnicas e paradigmas devem ser constantemente revistos pra garantir a atualidade, eficiência e eficácia dos estudos, sobretudo ao se analisar características da pós-modernidade, com sua vinculação a identidades múltiplas e transitórias.

Como descreveram Albert e Whetten (2004), a natureza temporária da identidade se deve ao contínuo processo de construção da identidade, que se revela como o resultado do jogo entre o que a organização pode se tornar e o que é possível em algum tempo. Como exemplo, o trabalho de pesquisa e os cursos de pós-graduação, ainda insipientes nos CEFET's, têm importância destacada em todas as análises feitas.

Tais instituições apresentam múltiplas identidades, incorporando diversas funções, algumas aparentemente divergentes, como o atendimento à sociedade e o atendimento aos setores da economia, nem sempre interessados em melhores condições de trabalho e formações abrangentes, já que o lucro e o capital se sobrepõem. Ainda que detentores de identidades múltiplas, estas apresentam-se como holográficas, entre as escolas da rede, pois todas tendem a assumir e compartilhar esta diversidade.

As identidades dos CEFET's se apresentaram como próximas ou semelhantes, pela repetição das categorias de análises neles. Assim, pode-se caracterizar uma identidade organizacional para a rede de CEFET's ou rede de educação tecnológica, a partir: do que é central, relacionado principalmente à missão e objetivos; o que é distintivo, a partir das

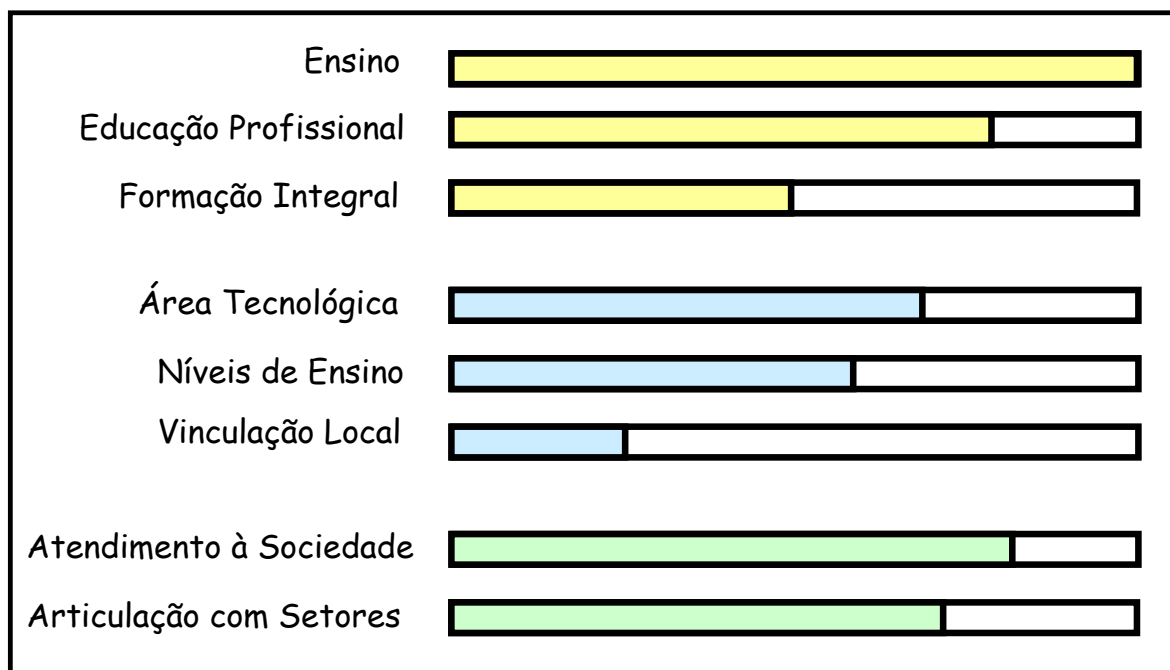
características dos CEFET's não presentes nas instituições com as quais ele pode ser comparado, além de seu papel no contexto; e o que é duradouro, majoritariamente descrito pela estabilidade institucional e função histórica. A partir disto, unindo-se as diferentes análises realizadas, e comparações com outras instituições de ensino, a caracterização da identidade organizacional, pela abordagem adotada, está apresentada no quadro 07. Convém ressaltar que as categorias não estão dispostas em mais de uma dimensão, assim como não há ordem de prioridade entre elas, nem entre as dimensões consideradas. As categorias foram selecionadas pelas presenças nas análises de dados, pela priorização na oferta de vagas, por respostas a perguntas específicas do questionário, e pela abrangência da categoria (ensino e níveis de ensino), e dispostas, constando em apenas uma dimensão, a que mais se associam a elas.

Dimensão	Fatores
Central	Ensino, Educação Profissional, Formação Integral do Cidadão
Distintivo	Área Tecnológica, Oferta de todos níveis da Educação Profissional (em especial os ensinos técnico e tecnológico), Vinculação local e regional
Duradouro	Atendimento à sociedade, articulação com os setores da economia

**Quadro 07 – Caracterização da identidade organizacional**

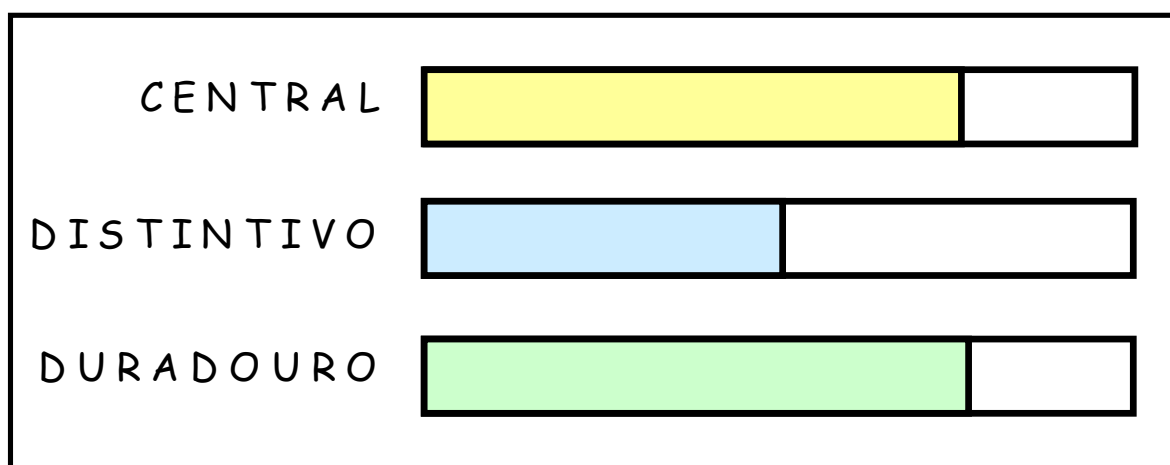
O compartilhamento das categorias selecionadas para descrever a identidade organizacional está indicado na figura 10, baseada nas presenças das mesmas nos discursos oficiais e nas respostas dos dirigentes.

**Figura 10** – Compartilhamento das categorias de análise que caracterizam a identidade



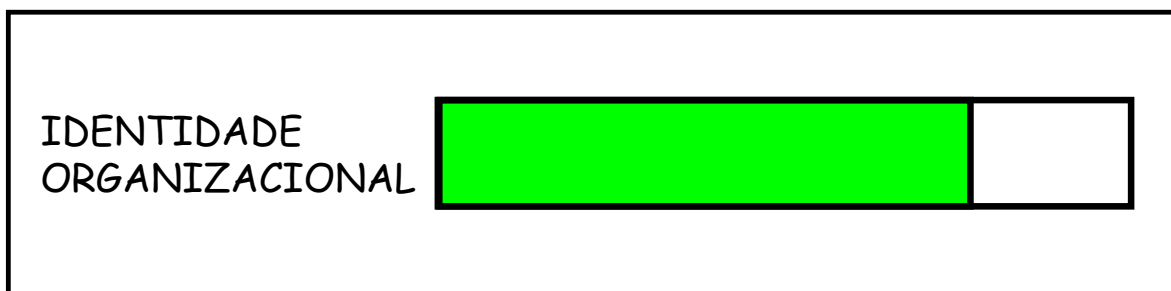
A figura 11 representa o nível de compartilhamento das dimensões da identidade organizacional, a partir das categorias de análise selecionadas para cada uma delas.

**Figura 11** – Compartilhamento das dimensões da identidade organizacional



O compartilhamento da identidade organizacional dos CEFET's analisados está representado na figura 12, como fusão das dimensões adotadas: central, distintivo e duradouro.

**Figura 12** – Compartilhamento da identidade organizacional



Ainda que descrito que tipologias induzindo separações são freqüentes (como: pública x privada; superior x básica, etc), tais registros não foram encontrados, o que sugere que a natureza pública, por exemplo, está em níveis profundos da cultura, já tida como pressuposto.

O espaço no cenário pra os CEFET's apresenta-se, aparentemente, caracterizado pela permanência nos setores de tecnologia, na disponibilização de todos os níveis de educação profissional, desde o inicial até a pós-graduação. O desejo futuro indica a progressiva absorção progressiva do nível superior e de atividades de pesquisa.

Ainda que a legislação produzida em 2004 tenha ampliado a autonomia e dado mais flexibilidade na construção de cursos e liberdade pra se assumir as diferentes modalidades e níveis de ensino, os CEFET's são instituições de ensino mais controladas, o que é observado em diversos aspectos: as modalidades e níveis de ensino majoritárias, cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, são regidos por pareceres e parâmetros curriculares nacionais; novas modalidades são atribuídas legalmente, como as licenciaturas, as regras das eleições para diretor-geral são estabelecidas pelo governo; a estrutura organizacional, inclusive algumas diretorias, são estabelecidas pelo MEC; há condições específicas para parcerias e convênios;

outros elementos da autonomia universitária são citados como possíveis, mas com pré-requisitos; progressiva absorção de todas as modalidades/níveis de ensino, conforme determina legislação. Enfim, esta regulamentação funciona para criar padrões semelhantes entre as instituições, tornando-as mais próximas, e estimulando a adoção de soluções e respostas conjuntas, similares, o que aproxima as identidades de todos os CEFET's.

Tanto pelo discurso oficial quanto pela opinião dos dirigentes, se percebe que as atribuições legais foram absorvidas, pois as categorias de análise selecionadas, baseadas no que a legislação confere a estas instituições, foram amplamente citadas e assumidas. A absorção das atribuições legais ocorreu apesar de esperadas dualidades decorrentes da complexidade do ambiente, crescimento acelerado e absorção de responsabilidades não históricas.

Ao se tratar da oferta de vagas, ainda que o percentual de vagas disponibilizado em 2003 para cada nível/modalidade de ensino tenha apresentado padrões relativamente comportados, as faixas entre os CEFET's que disponibilizaram maiores e menores percentuais foram muito amplas, e os desvios padrão elevados, o que se explica pela diferença entre os portes e datas de transformação em CEFET. Ao se tratar da mesma distribuição via questionário, tanto a variação entre a maior e menor percentagem, quanto os desvios padrão, foram menores.

A análise da oferta e matrículas novas indica o crescimento dos cursos de graduação em detrimento dos cursos de nível técnico e médio, ainda que este se apresente como majoritário. Na comparação das vagas ofertadas em 2003 por nível de ensino, com a distribuição ideal sugerida pelos dirigentes, se percebe a tendência de crescimento dos cursos superiores. Ainda que não possam ser comparados diretamente, pois a planilha de vagas não contempla outras graduações, nem pós-graduação, registra-se que o ensino técnico, com cerca de 60% das vagas em 2003, recebe sugestão de 35% pelos diretores, enquanto os cursos

superiores de tecnologia, com 18% das vagas novas em 2003, tem condição ideal de quase 30%, pelos dirigentes.

Todas as análises relativas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, praticados pelos CEFET's, indicam a priorização do nível técnico seguido pelo tecnológico. O ensino médio aparece como terceiro nível em prioridade, mas com tendência a crescimento de graduações e pós-graduações.

O espaço no cenário educacional para os CEFET's parece ser determinado pela abrangência de todos os níveis/modalidades de ensino, o que pode configurar um diferencial nas políticas educacionais, e até na construção de currículos e cursos. Além disto, a recomposição local, ou seja, a sintonia com a região na qual cada unidade do CEFET está inserida, se apresenta como determinante no papel destas instituições.

A análise de conteúdo sobre os dados disponíveis nas páginas de internet dos CEFET's e sobre os questionários respondidos pelos dirigentes apontam estas instituições como prioritariamente de ensino, ainda que a pesquisa e extensão se façam presentes. As categorias: formação integral do cidadão, pesquisa e extensão e desenvolvimento tecnológico; foram mais presentes nos dados oficiais que nos discursos dos dirigentes. As categorias: graduação e pós-graduação, área tecnológica e ensino técnico foram mais valorizadas no discurso dos diretores que nos dados dos *sites*. O atendimento à sociedade, articulação com setores produtivos e educação profissional aparecem com grande presença nas duas análises, além da categoria geral ensino.

Na análise isolada das questões dos questionários, destaca-se a homogeneidade no que os CEFET's pretendem, direcionando-se para o ensino superior, a partir da denominação de Universidades Tecnológicas, e da reivindicada autonomia universitária, apresentadas em todas as escolas. A composição dos quadros de docentes e a estrutura física e de laboratórios



também aparece nestas análises, mas não compõem as categorias de análise. As diferenças entre as pretendidas ofertas de vagas se devem pela vinculação local e funções históricas.

Conforme afirmado por Caldas e Wood Jr. (1995), deve-se dar atenção à natureza, extensão e gravidade das rupturas produzidas. Isto se torna imprescindível, pois a análise da evolução dos CEFET's, pela sua absorção de novas atribuições mostra um período recente com predomínio de mudança revolucionária, ou qualitativa, em detrimento de mudanças incrementais. Considera-se ainda que este período de mudança qualitativa deve perdurar, até como decorrência das mudanças tecnológicas e no mundo do trabalho, descritas por Bianchetti (2001). Para Vasconcelos e Vasconcelos (2000), novas oportunidades de ação aos membros internos tendem a reduzir as discrepâncias e divergências na percepção da identidade organizacional, e minimizar a resistência às mudanças.

Para Cunha (2000), há dois vetores contrários de impulso para as mudanças do ensino superior brasileiro, cuja resultante ainda não é previsível. O primeiro configura a sequência do processo de modernização institucional, constituindo-se em um vetor centrífugo de difusão de padrões acadêmicos e organizacionais, a partir de um núcleo situado na região centro-sul do país. O segundo vetor aponta para a recomposição centrípeta do campo do ensino superior, onde as diferenças e desigualdades sociais se apresentam como a referência principal. Cabe a aos CEFET's, apoiados na identidade comum da rede, a partir de mudanças e críticas internas, integrar a recomposição local com soluções e ações conjuntas.

A articulação com os setores econômicos e o atendimento à sociedade estiveram entre as categorias de análise mais encontradas, o que gera aparente simultaneidade entre posturas transformadoras, ao atender a sociedade, postulante de transformações, e os setores econômicos, apoiados no sistema vigente. Cabe às instituições de ensino profissional realizar a mediação entre os anseios da sociedade, muitas vezes tratado quase que como pesquisas vocacionais, ou pretensões profissionais, sem orientação, e as expectativas dos setores

econômicos, colocadas geralmente como vagas ou postos de trabalho a serem preenchidos. Assim, a orientação dos que pretendem se profissionalizar, apresentando-lhes possibilidades e informações sobre os processos formativos, cenário e comportamento dos setores econômicos, e o exercício da profissão, é papel da escola. Da mesma forma, a comunicação com os setores econômicos, discutindo e apresentando as pré-disposições da população e as alternativas nos processos formativos, é a outra ponta do papel de mediação a ser desempenhado pelas escolas. Às instituições de ensino, cabe a vanguarda e a iniciativa no ajustamento das demandas sociais e econômicas, no que se referem à formação de trabalhadores. Isto incide diretamente na administração escolar e na construção de currículos, nunca livres de intencionalidades. Assim, adequar e otimizar a ligação entre trabalhadores e setores econômicos é papel fundamental das instituições de ensino, especialmente ao se assumir uma concepção educacional transformadora.

Há necessidade de se comunicar constantemente cultura e imagem, o que se atinge via meios de comunicação interna e ações de *marketing* institucional. Assim, enquanto a comunicação interna se apóia na consolidação de significados que interligam a identidade passada à futura, a comunicação externa apresenta a linguagem formal, apoiada muito na criação de rótulos de imagem e na reputação. Cabe ainda aos dirigentes auxiliar na mudança da percepção global da organização, e auxiliar na eliminação de disfunções temporárias de narcisismo e hiper-adaptabilidade, sendo esta última comum em processos de mudança, quando os membros só conseguem comunicar uma fração dos elementos culturais produzidos. Tal postura interfere ainda nos processos políticos, pois as eleições para direção proporcionam aos candidatos de oposição, programas baseados nas divergências culturais e adesões culturais não contempladas.

Como foi apresentado, uma histerese no entendimento e resposta às mudanças de identidade é normal, e até mesmo um atraso na percepção da necessidade de mudá-la. A

diferença entre as vagas ofertadas para os níveis de ensino em 2003, e a oferta ideal de vagas descrita pelos diretores, exemplificam esta histerese. No período de mudanças contínuas e qualitativas que os CEFET's vêm experimentando, as pesquisas de identidade modificarão seus resultados continuamente.

A avaliação institucional se relaciona diretamente com a identidade organizacional. Se faz necessária a elaboração de práticas avaliativas que superem as utilizadas para *rankeamento* ou divisão de recursos, apoiadas em dados de estrutura, funcionalidade, ou avaliação educacional, e até mesmo, que ultrapassem a racionalidade instrumental de elementos como absorção de alunos pelo mercado de trabalho, integração ao desenvolvimento regional e local, acompanhamento de egressos. Desta forma, a avaliação institucional auxiliaria na explicitação de elementos da cultura, na construção de imagens, e na própria dinâmica da identidade na pós-modernidade.

Para Goergen (2000), a ampliação das teorias e práticas avaliativas se insere no contexto da crise da modernidade como um elemento de reflexão que ultrapassa a verificação de desempenho, e passa a abranger questões mais fundamentais, da própria identidade das instituições de ensino, ao se reconhecer que os fins e objetivos da universidade devem ser estabelecidos a partir de uma dialógica social, e não em decorrência de um compromisso abstrato e alienado com uma racionalidade indiferente à inserção social. A avaliação institucional não deve limitar-se a medir a eficiência ou eficácia relativa às tradicionais funções de pesquisar, ensinar e prestar serviços, mas deve sim incorporar questões relativas à existência e identidade das universidades.

Um modelo de avaliação institucional auxiliaria na construção do papel político e científico da educação, especialmente relevante no atual período de transformações sociais e políticas do país. Para Belloni (2000), há de se diferenciar a avaliação educacional da avaliação institucional, pois enquanto a primeira incide sobre aprendizagem, desempenho

escolar e currículos, a segunda se refere a políticas e instituições, devendo buscar a compreensão da realidade, voltar-se para o processo decisório e produzir respostas a questionamentos, atuando de forma a promover o auto-conhecimento e a reflexão, a fim de orientar a tomada de decisão e a disponibilização de informações à própria instituição, ao sistema e à sociedade, orientando políticas, prioridades e alocação de recursos.

Coêlho (2000) afirma que a avaliação institucional é essencial para que as universidades se auto-conheçam, com rigor e radicalismo, para saberem o que, e como estão fazendo e o que isto representa para a sociedade. Trata-se, portanto, de um instrumento para elucidar e auxiliar na superação de suas distorções, seus equívocos e deficiências, ao mesmo tempo em que incentiva e consolida os acertos e subsidia decisões de política institucional.

A avaliação institucional deve referir-se a processos, e não somente a resultados, abrangendo compromissos e comportamentos, discussões teóricas, debates metodológicos, preparo das aulas, efetivação de processos de busca do saber, de ensinar e aprender, a criação de novas práticas acadêmicas, a continuidade dos projetos de pesquisa; deve direcionar-se para a instituição como um todo, seus fins, meios, funcionamento, limites, projetos, relações internas e externas, possibilidades, processos e produtos, e, em especial, a qualidade com que desenvolve tudo isso. Trata-se de um modo de refletir como as instituições estão pensando em si mesmas diante das transformações epistêmicas e sócio-institucionais que vêm ocorrendo, de pensá-las e recriá-las, questionar seus sentidos, pressupostos e implicações, compromissos, limites e possibilidades, e trabalhá-la como um processo contínuo de construção e superação de si mesma, permitindo o direito de inovar e distinguir-se, agindo na elaboração de uma estratégia metodológica que rompa com o isolamento político das instituições de ensino, as integrando aos demais setores sociais que interagem na construção de seu próprio futuro. Uma avaliação que se direcionasse mais para a sincronia de suas ações com suas metas e valores, ainda que a subjetividade da questão só permita resultados de longo prazo.

A criação de um modelo de avaliação institucional para a rede de CEFET's é facilitada pela comunicação constante entre as instituições que a compõe, o tamanho reduzido da rede, e a própria proximidade das identidades organizacionais.

### 5.1 Recomendação de Novos Estudos

Uma caracterização mais ampla da identidade organizacional dos CEFET's se daria a partir da soma de outras pesquisas, utilizando outras abordagens e correntes de estudos.

Estudos incidindo sobre a imagem revelada pelos membros externos aos CEFET's, mas que se relacionam de alguma forma com eles, detectariam a atuação dos processos de *mirroring* e *impressing*, ou seja, como a identidade aqui caracterizada pelo que é central, distintivo e duradouro, se relaciona com a imagem, detectando os elementos da imagem externamente construída que foram absorvidos pelos membros internos como parte de sua identidade organizacional (*mirroring*), e como a identidade organizacional percebida gera impressões nas pessoas externas a ela (*impressing*).

Outros estudos, a se realizar em cada CEFET, ancorados na auto-percepção dos membros internos, através da determinação da identidade organizacional a partir da percepção dos integrantes das diversas comunidades escolares internas (dirigentes, docentes, servidores técnico-administrativos, alunos), avaliariam, mais amplamente, os processos de *reflecting* e *expressing*, determinados por como a identidade organizacional detectada neste estudo cria elementos culturais em seus membros, e como a expressão destes constitui a identidade. Complementarmente se avaliaria a natureza ideográfica ou holográfica da identidade organizacional de cada CEFET, pela percepção das comunidades internas. Além disso, tais

estudos associariam com mais eficiência e precisão, as vinculações entre as identidades social, pessoal, no trabalho e organizacional. Outras dimensões podem ser abarcadas nestes estudos, ao se perceber diferenciações entre as percepções da identidade pelos diferentes níveis hierárquicos, ainda que estes tendam a se reduzir pela temporariedade dos cargos dos dirigentes que compõem outras comunidades internas quando não possuem mandato, e pela estrutura organizacional com poucos níveis. Estes estudos revelariam ainda a extensão e a gravidade das rupturas produzidas, e a inclinação para discrepâncias na identidade.

A análise deste estudo realizado, integrado aos dois aqui propostos, detectaria também possíveis discrepâncias de narcisismo ou hiper-adaptabilidade, ao se comparar a imagem com a cultura, mediada pela identidade organizacional.

Novas variáveis podem ser inseridas na análise da estrutura, como: regimentos internos, organogramas, cursos, currículos, programas de capacitação interna, etc.

## REFERÊNCIAS

- ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. **Organizational Identity** In: HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. – *Organizational Identity: a reader* – New York: Oxford University: 2004.
- ALVESSON, M. **From substance to image?** In: HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. – *Organizational Identity: a reader* – New York: Oxford University: 2004.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. **Identity regulation as organizational control producing the appropriate individual.** In: HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. – *Organizational Identity: a reader* – New York: Oxford University: 2004.
- BAUER, M. A. L.; MESQUITA, Z. As concepções de identidade e as relações entre indivíduos e organizações: um olhar sobre a realidade da agricultura ecológica. (2004: Curitiba). **ANAIS**, XXVIII ENANPAD, Curitiba-Paraná.
- BAUMGARTEN, M. **Reestruturação produtiva e industrial.** In: CATTANI, A. D. (org.) **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** 4 ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002.
- BELLONI, I. – **A função social da avaliação institucional.** In: SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. I., (org.) – *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.* Florianópolis: Insular, 2000.
- BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao lap top: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação.** Petrópolis/Florianópolis: Vozes, 2001.
- BRUYNE, P. de et al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- CALDAS, M. P.; WOOD Jr, T. Identidade organizacional. In: **RAE – Revista de Administração de Empresas**, S. Paulo, v..37, n. 1. pp. 6-17, jan/março 1997.
- CARDOSO, M. L. **A ideologia do desenvolvimento brasileiro.** Ed Paz e Terra, 1995.
- CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa.** São Paulo : McGraw-Hill, 1978.
- CATTANI, A. D. (org.) **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** 4 ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002.
- CESAR, C.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Identidade organizacional: o caso Telepar Brasil Telecom. (2002: Salvador) **ANAIS**, XXVI ENANPAD, Salvador – Bahia.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 2 ed. São Paulo : Cortez, 1995.
- COÊLHO, I. M. – **Avaliação institucional na universidade pública.** In: SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. I., (org.) – *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência.* Florianópolis: Insular, 2000

CORLEY K. C. Defined by our strategy or our culture? Hierarchical differences in perceptions of organization identity and change. **Human Relations**. v. 57, n. 9, p. 1145-1177. 2004.

CUNHA, L. A. – **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, E. M. T., FILHO, L. M. F., VEIGA, C. G. – 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M. **Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation**. In: HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. – Organizational Identity: a reader – New York: Oxford University: 2004.

FERREIRA, G. M. - Organização da educação profissional. (2004:Brasília). Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília - Distrito Federal.

FLEURY, M. T. L.- **O desvendar a cultura de uma organização-** uma discussão metodológica. In: FLEURY, M. T. L. e FISCHER, R.M. – Cultura e poder nas organizações. São Paulo: Atlas, 1996.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional**: formação, tipologia e tipos. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1991.

GIL, A C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIOIA, D. A.; SCHULTZ, M.; CORLEY, K. G. **Organization identity, image, and adaptive instability**. In: HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. – Organizational Identity: a reader – New York: Oxford University: 2004.

GODOY, A. C. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo , v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOERGEN, P. – **A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade**. In: SOBRINHO, J. D. e RISTOFF, D. I., (orgs.) – Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. The dynamics of organizational identity. **Human Relations**. London, v. 55, n. 8, p. 989-1018. 2002.

HIRATA, H. **Da polarização das qualificações ao modelo da competência**. In: FERRETI et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis; Vozes, 1994.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo : EDUSP, 1980.

KUENZER, A. Z. Educação e trabalho: a construção de saberes contemporâneos. **Seminário Estadual de Educação Popular**. Porto Alegre-RS. 2002



LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo : Atlas, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo : Atlas, 1991.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. S. Identidade Organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. In: **Revista de Administração Contemporânea – RAC**, v..5, Edição Especial 2001, pp. 35-58, Curitiba.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. S. Instituições, cultura e identidade organizacional.(2000:Curitiba). **Anais do 1º Encontro Nacional de Estudos Orgnizacionais**, Curitiba-Paraná.

MACHADO, H. V.; KOPITKE, B. “A Identidade no Contexto Organizacional: Perspectivas Múltiplas de Estudo.” In: **Anais do 2º Encontro de Estudos Organizacionais**, Recife-Pernambuco. *Anais...*: Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD, 2002.

MEAD, G. H. **The self: the ‘I’ and the ‘me’**. In: HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. – Organizational Identity: a reader – New York: Oxford University: 2004.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 7 ed. São Paulo: Cortez. 1998.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1998

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, E. E. S. Símbolo e identidade organizacional: a função das figuras ou imagens conceituais. (2004: Curitiba). **ANAIS**, XXVIII ENANPAD, Curitiba- Paraná.

NOGUEIRA, E. E. S.; MACHADO-DA-SILVA, C. L. Identidade organizacional - a importância dos valores e crenças: estudo de caso em uma organização extinta por incorporação. (2003: Atibaia). **ANAIS**, XXVII ENANPAD, Atibaia – São Paulo.

PETTIGREW, A. **A cultura das organizações é administrável?** In: FLEURY, M. T. L. e FISCHER, R.M. – Cultura e poder nas organizações. São Paulo: Atlas, 1996.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SCHEIN, E. H.; **Defining organizational culture**. In: SHAFRITZ, J. M.;OTT, J. S. Classics of organization theory. Philadelphia: Harcourt Brace & Company, 1996.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2 ed. São Paulo : EPU, 1987. 3V.

SMIRCICH, L. **Concepts of culture and organizational analysis**. Administrative Science Quaterly, 28:3, set., 1983, p. 339-358.

SOARES, R. D. **Ensino Técnico no Brasil: 90 anos das escolas Técnicas Federais**. In: Universidade e Sociedade. ANDES. Ano IX, nº 18, março de 1999. GO, Ed. Gráfica Terra Ltda.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1994.

VASCONCELOS, I. F. F. G. e VASCONCELOS, F. C. Identidade e mudança: o passado como ativo estratégico. **Anais do 1º Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, Curitiba-Paraná**.

VEIGA, I. P.A. (org). **O Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 11ª ed. Campinas, Papirus, 2000.

VERGARA, S. C. Tipos de pesquisa em administração. **Cadernos EBAP**, FGV, Rio de Janeiro, n. 52, jun. 1990.

VOLBERDA, H. W. **Building the flexible firm: how to remain competitive**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

WOOD Jr., T.; CALDAS, M. P. Quem tem medo de eletrochoque? Identidade, terapias convulsivas e mudança organizacional. In: RAE – **Revista de Administração de Empresas**, S. Paulo, v..35, n. 5. pp. 13-21, janeiro/março de 1995.

Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em 7 e 27 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas. Disponível em: <http://www.cefetaam.edu.br>. Acessado em 8 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. Disponível em: <http://www.cefetba.br>. Acessado em 8 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Disponível em: <http://www.cefetce.br>. Acessado em 8 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Disponível em: <http://www.cefetes.br>. Acessado em 8 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. Disponível em: <http://www.cefetgo.br>. Acessado em 8 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Disponível em: <http://www.cefetma.br>. Acessado em 8 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.cefetmg.br>. Acessado em 8 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. Disponível em: <http://www.cefetpa.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco. Disponível em: <http://www.cefetpe.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí. Disponível em: <http://www.cefetapi.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Disponível em: <http://www.cefetpr.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Química- Nilópolis/RJ. Disponível em: <http://www.cefeteq.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.cefetrj.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.cefetrn.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe. Disponível em: <http://www.cefetse.edu.br>. Acessado em 10 de novembro de 2004.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice 01 – Questionário de pesquisa**



5) Qual a missão ou objetivo central do CEFET?

6) Qual a condição ideal atual de distribuição de vagas do CEFET pelas modalidades ou níveis de ensino: (percentuais aproximados, fechando 100%)

Ensino Médio:

Ensino Técnico:

Ensino Tecnológico:

Licenciaturas:

Outras Graduações:

Pós-graduação:

Justifique a prioridade principal:

7) Cite e explique três projetos ou programas de destaque desenvolvidos nos últimos três anos: (no máximo três linhas cada um)

## **ANEXOS**

**Anexo 01** - Decreto N° 5.154

**Anexo 02** - Decreto N° 2.208

**Anexo 03** - Portaria N° 646

**Anexo 04** - Decreto N° 5.205

**Anexo 05** - Decreto N° 5.224

**Anexo 06** - Decreto N° 4.877

**Anexo 01****Presidência da República****Casa Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.**

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

**DECRETA:**

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.



§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997.

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004

## **Anexo 02**

### **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**

(DOU Edição Extra Nº 121-A - Seção 1 - Página 13660 - 28 de junho de 1997)

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

#### **DECRETA:**

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe, permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único: As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional.

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§ 1º Poderão ter implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art. 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176º da Independência e 109º da República.

**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

*Paulo Renato de Souza*

## Anexo 03

### PORTARIA N.º 646, de 14 de maio de 1997

Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n.º 2.208/97 e dá outras providências

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Art. 39 a 42 e 88 da Lei n.º 9.394 de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997,

Art.1º. A implantação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96 e no Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§ 1º. As instituições federais de educação tecnológica - Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica - para dar cumprimento ao disposto do *caput* deste artigo, elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§ 2º. Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos conselhos das Escolas Técnicas Federais - CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais - CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais - CONDETUF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implantação da reforma da educação profissional.

§ 3º. O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implantação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01 (um) ano.

Art. 2º O Plano de Implantação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:

- I- cursos de nível técnicos, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
- II- cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III- cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV- cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

Art. 3º. As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizada a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº9.394/96.

Art. 4º. O plano de implantação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

§ 1º. O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com o disposto no Decreto n.º 2.208/97 e nesta Portaria.

§ 2º. No cálculo do incremento das vagas previsto no *caput* deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II deste artigo.

Art. 5º. Fica assegurado aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei n.º 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no anos de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido pela Lei n.º 9.394 e Decreto n.º 2.208/97.

Art. 6º. As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender às peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino.

Art. 7º. A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto a órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

Art. 8º. As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

Art. 9º. As instituições federais de educação tecnológica implantarão, em articulação como a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismo permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I - identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II - adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos

Parágrafo Único. Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

Art. 10º. As instituições federais de educação tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas para certificarem competências na área da educação profissional.

Art. 11º. As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. n.º 44 da Medida Provisória n.º 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

Art. 12º. São mantidos os dispositivos do Parecer n.º 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 13º. São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei n.º 9.394/96.

Art. 14º. As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na Lei n.º 9.394/96, no Decreto n.º 2.208/97 e nesta Portaria.

Art. 15º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.



## Anexo 04

### DECRETO Nº 5.205, DE 14 DE SETEMBRO DE 2004

Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994,

#### **D E C R E T A :**

Art. 1º As instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão celebrar com as fundações de apoio contratos ou convênios, mediante os quais essas últimas prestarão às primeiras apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, por prazo determinado.

§ 1º Para os fins deste Decreto, consideram-se instituições federais de ensino superior as universidades federais, faculdades, faculdades integradas, escolas superiores e centros federais de educação tecnológica, vinculados ao Ministério da Educação.

§ 2º Dentre as atividades de apoio a que se refere o **caput**, inclui-se o gerenciamento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico.

§ 3º Para os fins deste Decreto, entende-se por desenvolvimento institucional os programas, ações, projetos e atividades, inclusive aqueles de natureza infra-estrutural, que levem à melhoria das condições das instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica para o cumprimento da sua missão institucional, devidamente consignados em plano institucional aprovado pelo órgão superior da instituição.

§ 4º Os programas ou projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico deverão ser previamente aprovados pela instituição apoiada para que possam ser executados com a participação da fundação de apoio.

§ 5º Os contratos de que trata o **caput** dispensam licitação, nos termos do inciso XIII do art. 24 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.

Art. 2º A fundação de apoio poderá celebrar contratos e convênios com entidades outras que a entidade a que se propõe apoiar, desde que compatíveis com as finalidades da instituição apoiada e expressas em seu plano institucional.

Art. 3º Na execução dos projetos de interesse da instituição apoiada, a fundação de apoio poderá contratar complementarmente pessoal não integrante dos quadros da instituição apoiada, observadas as normas estatutárias e trabalhistas.

Parágrafo único. É vedada à contratação de pessoal pela fundação de apoio para a prestação de serviços de caráter permanente na instituição apoiada.

Art. 4º As fundações de apoio às instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica são entidades de direito privado regidas pelo disposto no Código Civil Brasileiro e na Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.

§ 1º Os membros da diretoria e dos conselhos das fundações de apoio não poderão ser remunerados pelo exercício dessas atividades, sendo permitido aos servidores das instituições apoiadas, sem prejuízo de suas atribuições funcionais, ocuparem tais cargos desde que autorizados pela instituição apoiada.

§ 2º Para os fins do § 1º, não se levará em conta o regime de trabalho a que está submetido o servidor da instituição apoiada.

Art. 5º A participação de servidores das instituições federais apoiadas nas atividades previstas neste Decreto é admitida como colaboração esporádica em projetos de sua especialidade, desde que não implique prejuízo de suas atribuições funcionais.

§ 1º A participação de servidor público federal nas atividades de que trata este artigo está sujeita a autorização prévia da instituição apoiada, de acordo com as normas aprovadas por seu órgão de direção superior.

§ 2º A participação de servidor público federal nas atividades de que trata este artigo não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, podendo a fundação de apoio conceder bolsas nos termos do disposto neste Decreto.

Art. 6º As bolsas de ensino, pesquisa e extensão a que se refere o art.4º, § 1º, da Lei 8.958, de 1994, constituem-se em doação civil a servidores das instituições apoiadas para a realização de estudos e pesquisas e sua disseminação à sociedade, cujos resultados não revertam economicamente para o doador ou pessoa interposta, nem importem contraprestação de serviços.

§ 1º A bolsa de ensino constitui-se em instrumento de apoio e incentivo a projetos de formação e capacitação de recursos humanos.

§ 2º A bolsa de pesquisa constitui-se em instrumento de apoio e incentivo à execução de projetos de pesquisa científica e tecnológica.

§ 3º A bolsa de extensão constitui-se em instrumento de apoio à execução de projetos desenvolvidos em interação com os diversos setores da sociedade que visem ao intercâmbio e ao aprimoramento do conhecimento utilizado, bem como ao desenvolvimento institucional, científico e tecnológico da instituição federal de ensino superior ou de pesquisa científica e tecnológica apoiada.

§ 4º Somente poderão ser caracterizadas como bolsas, nos termos deste Decreto, aquelas que estiverem expressamente previstas, identificados valores, periodicidade, duração e beneficiários, no teor dos projetos a que se refere este artigo.

Art. 7º As bolsas concedidas nos termos deste Decreto são isentas do imposto de renda, conforme o disposto no art. 26 da Lei nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, e não integram a base de cálculo de incidência da contribuição previdenciária prevista no art. 28, incisos I a III, da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991.

Art. 8º Os pedidos de credenciamento de fundações de apoio e seu respectivo registros serão instruídos com a ata da reunião do conselho superior competente da instituição federal a ser apoiada, na qual manifeste a prévia concordância com o credenciamento da interessada como sua fundação de apoio, sem prejuízo de outros requisitos estabelecidos em normas editadas pelo Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Ciência e Tecnologia.

Parágrafo único. A renovação do credenciamento concedido nos termos deste artigo depende de manifestação do órgão colegiado superior da instituição apoiada na qual tenha sido aprovado o relatório de atividades apresentado pela fundação de apoio.

Art. 9º Anualmente ou sempre que exigido pela instituição apoiada, a fundação de apoio deverá submeter à aprovação do órgão colegiado da instituição balanço e relatório de gestão e das atividades desenvolvidas, bem como emitir balancetes e relatórios parciais sempre que solicitado pela instituição apoiada.

Art. 10. As fundações de apoio com credenciamento em vigor deverão adequar-se às disposições deste Decreto, no prazo de seis meses, contados da sua publicação, sob pena de indeferimento de renovação do registro e credenciamento de que trata o art. 2º, inciso III, da Lei nº 8.958, de 1994.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 14 de setembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Tarso Genro*

**Anexo 05****Presidência****da****República****Casa****Civil****Subchefia para Assuntos Jurídicos****DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004.**

Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição,

**DECRETA:****CAPÍTULO I****DA NATUREZA E DAS FINALIDADES**

Art. 1º Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, nos termos das Leis nºs 6.545, de 30 de junho de 1978; 7.863, de 31 de outubro de 1989, 8.711, de 28 de setembro de 1993 e 8.948, de 8 de dezembro de 1994, constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

§ 1º Os CEFET são instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com atuação prioritária na área tecnológica.

§ 2º Os CEFET regem-se pelos atos normativos mencionados no caput deste artigo, pelas disposições constantes deste Decreto, por seus estatutos e regimentos e pela legislação em vigor.

§ 3º Os CEFET serão supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Art. 2º Os CEFET têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

**CAPÍTULO II****DAS CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS**

Art. 3º Os CEFET, observada a finalidade definida no art. 2º deste Decreto, têm como características básicas:

I - oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;

II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;

III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática;

IV - articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;

V - oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;

VI - oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;

VII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;

VIII - desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;

IX - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;

X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;

XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;

XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

Parágrafo único. Verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, ofertar os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica.

Art. 4º Os CEFET, observadas a finalidade e as características básicas definidas nos arts. 2º e 3º deste Decreto, têm por objetivos:

I - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;

II - ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;

III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;

IV - ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;

V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;

VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;

VIII - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;

IX - estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;

X - estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;

XI - promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.

### CAPÍTULO III

#### DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

##### Seção Única

##### Da Estrutura Básica

Art. 5º Os CEFET possuem a seguinte estrutura básica:

I - órgão colegiado: Conselho Diretor;

II - órgãos executivos:

a) Diretoria-Geral;

b) Diretorias de Unidades de Ensino;

c) Diretorias Sistêmicas;

III - órgão de controle: Auditoria Interna.

§ 1º Os CEFET contarão em sua estrutura organizacional com até cinco Diretorias Sistêmicas, constituídas em função das necessidades específicas de cada centro, observando-se a presença obrigatória da Diretoria de Administração e Planejamento e de pelo menos uma Diretoria de Ensino.

§ 2º O CEFET que se constituir de uma única unidade de ensino não contará, em sua estrutura organizacional, com o cargo de Diretor de Unidade de Ensino.

§ 3º O detalhamento da estrutura organizacional de cada CEFET, as competências dos setores e as atribuições dos respectivos dirigentes serão estabelecidos no seu estatuto, aprovado pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 6º A administração superior de cada CEFET terá como órgão executivo a Diretoria-Geral e como órgão deliberativo e consultivo o Conselho Diretor.

#### Subseção I

##### Do Conselho Diretor

Art. 7º O Conselho Diretor observará, na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor, e terá seus membros designados em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 1º Os membros do Conselho Diretor terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente.

§ 2º Ocorrendo o afastamento definitivo de qualquer dos membros do Conselho Diretor, assumirá o respectivo suplente, para a complementação do mandato originalmente estabelecido.

§ 3º Na hipótese prevista no § 2º, será escolhido novo suplente para a complementação do mandato original.

Art. 8º Ao Conselho Diretor compete:

I - homologar a política apresentada para o CEFET pela Direção-Geral, nos planos administrativo, econômico-financeiro, de ensino, pesquisa e extensão;

II - submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação o estatuto do CEFET, assim como aprovar os seus regulamentos;

III - acompanhar a execução orçamentária anual;

IV - deliberar sobre valores de contribuições e emolumentos a serem cobrados pelo CEFET, em função de serviços prestados, observada a legislação pertinente;

V - autorizar a alienação de bens imóveis e legados, na forma da lei;

VI - apreciar as contas do Diretor-Geral, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade dos registros contábeis, dos fatos econômico-financeiros e da execução orçamentária da receita e da despesa;

VII - aprovar a concessão de graus, títulos e outras dignidades;

VIII - deflagrar o processo de escolha, pela comunidade escolar, do nome a ser indicado ao Ministro de Estado da Educação para o cargo de Diretor-Geral;

IX - deliberar sobre criação de novos cursos, observado o disposto nos art.s 16, 17 e 18 deste Decreto;

X - autorizar, mediante proposta da Direção-Geral, a contratação, concessão onerosa ou parcerias em eventuais áreas rurais e infra-estruturas, mantida a finalidade institucional e em estrita consonância com a legislação ambiental, sanitária, trabalhista e das licitações;

XI - deliberar sobre outros assuntos de interesse do CEFET levados a sua apreciação pelo Diretor-Geral.

## Subseção II

### Da Diretoria-Geral

Art. 9º Os CEFET serão dirigidos por um Diretor-Geral, nomeado na forma da legislação em vigor, para um mandato de quatro anos, contados da data da posse, permitida uma recondução.

Parágrafo único. O ato de nomeação a que se refere o caput levará em consideração a indicação feita pela comunidade escolar, mediante processo eletivo, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. Os CEFET contarão com o cargo de Vice-Diretor-Geral, nomeado na forma da legislação em vigor, cujo titular será responsável, dentre outras competências, por acompanhar, coordenar, integrar e supervisionar as ações comuns, bem como promover a articulação entre as Unidades de Ensino.

Art. 11. A Diretoria-Geral implementará e desenvolverá a política educacional e administrativa do CEFET, de acordo com as diretrizes homologadas pelo Conselho Diretor.

Parágrafo único. A organização da Diretoria-Geral será estabelecida no estatuto de cada CEFET.

Art. 12. O Diretor-Geral será substituído, nos impedimentos legais e eventuais, pelo Vice-Diretor-Geral.

Art. 13. A vacância do cargo de Diretor-Geral decorrerá de:

I - exoneração em virtude de processo disciplinar;

II - demissão, nos termos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990;

III - posse em outro cargo inacumulável;

IV - falecimento;

V - renúncia;

VI - término do mandato.



### Subseção III

#### Das Diretorias de Unidades de Ensino

Art. 14. As Unidades de Ensino dos CEFET serão administradas por Diretores, nomeados na forma da legislação em vigor, tendo suas normas de funcionamento fixadas pelo estatuto de cada centro.

Parágrafo único. No CEFET que se constituir de uma única Unidade de Ensino, a direção da respectiva unidade será exercida pelo próprio Diretor-Geral.

### Subseção IV

#### Do Órgão de Controle

Art. 15. A Auditoria Interna é o órgão responsável por fortalecer a gestão e racionalizar as ações de controle, bem como por prestar apoio, no âmbito do CEFET, aos Órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e ao Tribunal de Contas da União, respeitada a legislação pertinente.

## CAPÍTULO IV

### DA AUTONOMIA PARA A OFERTA DE CURSOS E DOS PROCESSOS DE CREDENCIAMENTO E RECDENCIAMENTO

#### Seção I

##### Da Autonomia para a Oferta de Cursos

Art. 16. Os CEFET gozam de autonomia para criar, ampliar e remanejar vagas, organizar e extinguir cursos técnicos de nível médio.

Art. 17. Os CEFET gozam de autonomia para a criação, em sua sede, dos cursos referidos nos incisos V e VII do art. 4º deste Decreto, quando voltados, respectivamente, à área tecnológica e às áreas científica e tecnológica, assim como para a ampliação e remanejamento de vagas nos referidos cursos, observada a legislação em vigor.

§ 1º A criação de cursos de pós-graduação stricto sensu observará a legislação pertinente à matéria.

§ 2º A criação dos cursos de que trata o caput fica condicionada à sua relação com o interesse de desenvolvimento sustentado, local e regional, de âmbito público e dos agentes sociais, bem como à existência de previsão orçamentária para fazer face às despesas decorrentes.

§ 3º Os CEFET, mediante prévia autorização do Poder Executivo, poderão criar cursos superiores em municípios diversos do de sua sede, indicada nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da Federação.

Art. 18. O reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação ofertados pelos CEFET serão efetivados mediante atos do Ministro de Estado da Educação, por prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação inserido no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior.

Parágrafo único. A supervisão e a regulação dos cursos de que trata o caput caberão à:

I - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no caso dos cursos superiores de tecnologia;

II - Secretaria de Educação Superior, no caso das licenciaturas e das demais graduações.

## Seção II

### Dos Processos de Credenciamento e Recredenciamento

Art. 19. O credenciamento e o recredenciamento dos CEFET, assim como a aprovação dos respectivos estatutos e suas alterações, serão efetivados pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, por prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação inserido no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior.

Art. 20. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica deverá fornecer à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES os subsídios referentes aos critérios, indicadores de qualidade e instrumentos de avaliação relativos aos processos de avaliação de que tratam os arts. 18 e 19.

Art. 21. O credenciamento dos CEFET ocorrerá somente a partir da transformação de Escolas Técnicas ou Agrotécnicas Federais, observando-se as disposições constantes deste Decreto e critérios específicos a serem fixados pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 1º O credenciamento de que trata o caput fica condicionado à aprovação do plano de desenvolvimento institucional e à avaliação dos indicadores de desempenho da respectiva autarquia.

§ 2º Os critérios para a transformação de que trata o caput levarão em consideração a compatibilidade das instalações físicas, laboratórios e equipamentos, bem como as condições técnico-pedagógicas e administrativas e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada Centro.

§ 3º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de que trata o caput, deverá constar de lei específica.

Art. 22. Ficam transferidos a cada CEFET que for implantado o acervo patrimonial, o quadro de pessoal docente e técnico-administrativo, o quadro de cargos de direção e de funções gratificadas e os recursos orçamentários e financeiros da respectiva Escola Técnica Federal ou Escola Agrotécnica Federal objeto da transformação.

Art. 23. O Diretor-Geral de cada Escola Técnica ou Agrotécnica Federal, transformada em CEFET, exercerá, até o final de seu mandato, as funções de Diretor-Geral do novo Centro, com a incumbência de promover, no prazo máximo de cento e oitenta dias, a aprovação e o encaminhamento ao Ministério da Educação do estatuto do Centro recém-implantado.

Parágrafo único. Caso o Diretor-Geral não conclua, no prazo estabelecido no caput, os trabalhos de elaboração do estatuto do novo Centro criado, caberá ao Ministro de Estado da Educação nomear um Diretor-Geral pro tempore, que terá o prazo de noventa dias para a elaboração do estatuto e adoção das providências para a escolha do novo Diretor-Geral, nos termos da legislação vigente.

## CAPÍTULO V

### DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA

#### Seção I

##### Do Patrimônio

Art. 24. O patrimônio de cada CEFET é constituído por:

I - instalações, imóveis e equipamentos que constituem os bens patrimoniais;

II - bens e direitos adquiridos ou que vier a adquirir.

§ 1º O CEFET poderá adquirir bens móveis, imóveis e valores, independentemente de autorização, observada a legislação pertinente.

§ 2º A alienação de imóveis dependerá de autorização prévia do Conselho Diretor, observada a legislação pertinente.

#### Seção II

##### Dos Recursos Financeiros

Art. 25. Os recursos financeiros dos CEFET são provenientes de:

I - dotações que lhes forem anualmente consignadas no orçamento da União;

II - doações, auxílios e subvenções que lhes venham a ser concedidos;

III - remuneração de serviços prestados a entidades públicas ou particulares, mediante contrato ou convênio específicos;

IV - valores de contribuições e emolumentos por serviços prestados que forem fixados pelo Conselho Diretor, observada a legislação pertinente;

V - resultado das operações de crédito e juros bancários;

VI - receitas eventuais;

VII - alienação de bens móveis e imóveis.

## CAPÍTULO VI

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 26. O detalhamento do Quadro Demonstrativo dos Cargos de Direção - CD e das Funções Gratificadas - FG dos CEFET será aprovado por meio de portaria do Ministro de Estado da Educação.

§ 1º A consolidação da nova estrutura de Cargos de Direção e Funções Gratificadas nos CEFET depende de prévia alteração dos quantitativos fixados na forma do Decreto nº 4.310, de 23 de julho de 2002.

§ 2º Caberá ao Ministério da Educação disciplinar o processo de destinação de novos Cargos de Direção e Funções Gratificadas aos CEFET, observando-se as seguintes diretrizes:

I - a destinação de Cargos de Direção e Funções Gratificadas a Unidades de Ensino descentralizadas será efetivada apenas por ocasião de sua efetiva implantação;

II - a destinação de Cargos de Direção e Funções Gratificadas que importar em ampliação do quantitativo de Diretorias Sistêmicas deverá ser precedida de análise dos indicadores institucionais, a serem fixados por portaria ministerial;

III - a destinação do Cargo de Direção de Vice-Diretor-Geral aos CEFET que ainda não o possuam em sua estrutura organizacional será efetivada de forma automática, tão logo se conclua a consolidação da nova estrutura de Cargos de Direção e Funções Gratificadas a que se refere o § 1º.

§ 3º Nos CEFET que ainda não possuam o cargo de Vice-Diretor-Geral em sua estrutura organizacional, a substituição a que se refere o art. 12 deste Decreto será exercida pelo Diretor-Geral substituto, previamente designado dentre um dos diretores do Centro.

Art. 27. Os CEFET, conforme suas necessidades específicas, poderão constituir outros órgãos colegiados de natureza normativa e consultiva.

Art. 28. A restrição a que se refere o art. 9º, relativa à investidura em mandatos consecutivos, aplica-se aos atuais Diretores-Gerais, computando-se, entre seus mandatos, aqueles exercidos sob a denominação de Escola Técnica Federal ou Escola Agrotécnica Federal, conforme a origem de cada Centro.

Art. 29. Os CEFET deverão encaminhar, no prazo de noventa dias, proposta de estatuto para apreciação do Ministro de Estado da Educação, observando-se as diretrizes constantes deste Decreto.

Art. 30. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 31. Revogam-se o Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982, os arts. 6º, 7º, 8º e 9º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, e o Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000.

Brasília, 1º de outubro de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Tarso Genro*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 4.10.2004

## Anexo 06

Decreto 4.877 de 13 de novembro de 2003.



Presidência  
da  
Casa  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

República  
Civil

### DECRETO Nº 4.877, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2003.

Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição,

#### **DECRETA:**

Art. 1º Os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais serão dirigidos por um Diretor-Geral, nomeado pelo Ministro de Estado da Educação, a partir da indicação feita pela comunidade escolar, nos termos deste Decreto.

Art. 2º Compete ao Conselho Diretor de cada instituição deflagrar o processo de escolha, pela comunidade escolar, do nome a ser indicado ao Ministro de Estado da Educação para o cargo de Diretor-Geral.

Art. 3º A condução do processo de escolha pela comunidade escolar de que trata o art. 2º será confiada à Comissão Eleitoral, instituída especificamente para este fim, que possuirá a seguinte composição:

I - três representantes do corpo docente;

II - três representantes dos servidores técnico-administrativos; e

III - três representantes do corpo discente.

§ 1º Os representantes de cada segmento serão eleitos por seus pares.

§ 2º Os nomes escolhidos serão encaminhados ao Conselho Diretor para publicação de portaria contendo os nomes de todos os membros da Comissão Eleitoral assim constituída.

§ 3º Na reunião de instalação dos trabalhos, a Comissão Eleitoral indicará o seu presidente.

Art. 4º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente da Instituição, com pelo menos cinco anos de efetivo exercício na Instituição de Ensino.

§ 1º Do processo de escolha a que se refere o **caput** participarão todos os servidores que compõem o Quadro de Pessoal Ativo Permanente da Instituição, bem como os alunos regularmente matriculados.

§ 2º Não poderão participar do processo de escolha a que se refere o § 1º:

I - professores substitutos contratados com fundamento na Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993;

II - servidores contratados por empresas de terceirização de serviços; e

III - ocupantes de cargos de direção sem vínculo com a instituição.

Art. 5º Em todos os casos prevalecerão o voto secreto e uninominal, observando-se o peso de dois terços para a manifestação dos servidores e de um terço para a manifestação do corpo discente, em relação ao total do universo consultado.

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, contam-se de forma paritária e conjunta os votos de docentes e de técnicos-administrativos.

Art. 6º O nome do candidato escolhido, mediante observância estrita e cumulativa do disposto nos arts. 2º, 3º, 4º e 5º, será encaminhado pelo Presidente do Conselho Diretor ao Ministro de Estado da Educação, no mínimo trinta e no máximo sessenta dias antes do término do mandato em curso.

Art. 7º O mandato de Diretor-Geral de Centro Federal de Educação Tecnológica, Escola Técnica Federal e Escola Agrotécnica Federal será de quatro anos, sendo vedada a investidura em mais do que dois mandatos consecutivos.

Parágrafo único. No caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica recém-implantados mediante transformação de antigas Escolas Técnicas Federais ou Escolas Agrotécnicas Federais, a restrição relativa à investidura em mandatos consecutivos aplica-se aos atuais Diretores-Gerais, computando-se, entre seus mandatos, aqueles exercidos sob a denominação de Escola Técnica Federal ou Escola Agrotécnica Federal, conforme a origem de cada Instituição.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as remissões relativas aos Centros Federais de Educação Tecnológica constantes dos arts. 4º, 5º e 6º do Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996, os arts. 5º e 6º do Anexo ao Decreto nº 2.548, de 15 de abril de 1998, e os arts. 8º e 9º do Anexo ao Decreto nº 2.855, de 2 de dezembro de 1998.

Brasília, 13 de novembro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Rubem Fonseca Filho*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.11.2003